



DORANDO J. MICHELINI  
GRACIANA PÉREZ ZAVALA  
NOELIA GALETTO EDS.

# VIOLENCIA

PROBLEMAS Y ABORDAJES

*ei*  
EDICIONES DEL IGALA

*Dorando J. Michelini, Graciana Pérez Zavala,  
María Noelia Galetto (Eds.)*

**VIOLENCIA:  
PROBLEMAS Y ABORDAJES**

*XXII Jornadas Internacionales Interdisciplinarias  
Río Cuarto, 2 y 3 de noviembre de 2017*

 **Ediciones del ICALA**

Michelini, Dorando Juan  
Violencia: problemas y abordajes / Dorando Juan Michelini; Graciana Pérez  
Zavala; Noelia Galetto. - 1a ed. . - Río Cuarto : Ediciones del ICALA, 2017.  
228 p.; 28 x 19 cm.

ISBN 978-987-1318-34-6

1. Violencia. 2. Violencia institucional. 3. Modalidades de violencia de  
género. I. Pérez Zavala, Graciana II. Galetto, Noelia III. Título  
CDD 305.42

Fecha de catalogación: 06/09/2017

Edición y cubierta: Daniela Beatriz Michelini

Primera Edición 2017  
© Ediciones del ICALA  
Río Cuarto - República Argentina  
Queda hecho el depósito que previene la ley.

# Índice

<b>PRÓLOGO</b> .....	7
----------------------	---

## **1. ENFOQUES TEÓRICO-FILOSÓFICOS DE LA VIOLENCIA**

<i>Guillermo Recanti</i> La <i>solidaridad</i> de la exterioridad más allá de la “violencia” ejercida por la <i>fraternidad</i> de la totalidad: reflexiones en perspectiva dusseliana .....	10
<i>Juan Alberto Freiman</i> Violencia y emancipación. Benjamin y Arendt en la encrucijada .....	13
<i>Agustín Sartuqui</i> Lacan y el estadio del espejo: la imagen en la constitución subjetiva .....	16
<i>Diego Fonti</i> Violencia y cinismo: el origen de la acción como problema comunicativo .....	19
<i>Teresa Mabel Piña</i> Verdad oculta, poder y violencia .....	22
<i>Susana Otero</i> Antecedentes históricos y sistemáticos del uso de la imagen en el conocimiento. Presente hoy en el giro icónico y pictórico .....	26
<i>María de los Ángeles André, Mariano Andrea Fracasso Moreno</i> Reflexiones éticas sobre la equidad y dignidad para una justicia global distributiva y la no violencia con los otros .....	28
<i>David Sibio</i> Violencia y naturaleza humana: la reducción ideológica de la teoría freudiana .....	29
<i>María de los Ángeles André, Mariano Andrea Fracasso Moreno</i> Inclusión, violencia y otredad .....	32

## **2. VIOLENCIA Y CONFLICTOS SOCIALES**

<i>Marta Tomasa Megale</i> La cuestión del Agro y el conflicto con el campo en Argentina en el 2008 .....	38
<i>Mariana Jesica Lerchundi</i> La violencia como política de Estado. El caso de los jóvenes de sectores populares interceptados por la policía .....	41
<i>Gabriela Sergi, Silvia Depetris, M. Agustina Pereyra</i> Conflicto racial por los derechos civiles de los negros en los Estados Unidos. Dos miradas sobre la violencia en la lucha: Martin Luther King y Malcolm X .....	44
<i>Ana Rocchietti, Alicia Lodeserto</i> Bolivia insurrecta: la era inacabable .....	47

<i>María Laura Gili</i> Herencias sociales y memoria histórica en el Departamento San Martín de la Provincia de Córdoba (Argentina).....	50
<i>Vanesa Alejandra Sosa</i> El derecho de acceso a la justicia y las personas en contextos de pobreza .....	53
<i>Graciana Pérez Zavala</i> De la tierra adentro a la casa/estancia “adentro”. Itinerarios de indígenas prisioneros en la Provincia de Córdoba (siglo XIX) .....	56

### **3. ESPACIOS EDUCATIVOS Y VIOLENCIA**

<i>Rosana Beatriz Squillari</i> Violencia en los contextos y en los espacios educativos: una visión interdisciplinaria .....	62
<i>Ana Bottos</i> Melodías de la convivencia escolar .....	67
<i>María Noelia Galetto</i> Tensiones identitarias que viven los niños migrantes en la escuela. Formas de abordar la diversidad y la desigualdad .....	69
<i>Soraya, B. Rached, Luciana L. Calderón, Hugo L. Ferrero</i> Violencia escolar: sus actores, causas y consecuencias .....	73
<i>Myrian Rosa Rubertoni, Mónica Lorena Mercado</i> Concepciones de niñez y sistemas de protección integral de derechos en el ámbito local .....	75
<i>Patricia de Lourdes Morán</i> La Educación Inclusiva en Escuelas Urbano-Marginales .....	78
<i>Mariana Gianotti, Luciana Calderón</i> La cárcel: ¿espacio de violencia o de oportunidad educativa? .....	82

### **4. PRÁCTICAS EDUCATIVAS PARA LA INTEGRACIÓN SOCIAL**

<i>Susana Alegre</i> Las prácticas de los sujetos en la organización escolar .....	86
<i>José Luis Soru</i> La no violencia y el cuidado de los jóvenes estudiantes .....	89
<i>Diana Sigal, Sandra Fenoglio, María A. Vázquez</i> La comunicación como favorecedora de la inclusión educativa en situaciones de vulnerabilidad .....	92
<i>Jésica Campana Palacios, María Virginia Ferro, Lucía Sánchez</i> ¿Violencia en las investigaciones? .....	95
<i>Yamila Nadir Abod, Analía Ruth Cuello</i> Mediación y prosocialidad: alternativas para la resolución de conflictos entre pares en la institución educativa .....	99
<i>María Cecilia Tosoni</i> Evaluación educativa, aprendizajes y poder. Nuevas relaciones entre los agentes educativos .....	102
<i>Graciela Tumini, Daniel Lasheras, Marcelo Marescalchi</i> Educación inclusiva. Las tecnologías de la información y comunicación como competencias esenciales para la integración social .....	106
<i>Miriam Beatriz Berlaffa, Melina Ghiglione, Jazmín Mosquera</i> Subjetividad: caminos desterrados .....	109

## 5. ENFOQUES EDUCATIVOS Y VIOLENCIA

<i>Sonia Berón, Cintia Marina Musso, María Celina Ciravegna</i> Crecer sin violencia .....	114
<i>Marta I. Crabay</i> Prosocialidad de las emociones, altruismo y desarrollo saludable .....	116
<i>Arabela B. Vaja, Paola V. Paoloni</i> Aportes para pensar la educación emocional como herramienta para la prevención del bullying y el acoso escolar .....	120
<i>Marta I. Crabay</i> Jóvenes al extremo .....	124
<i>Santiago Javier Blanco</i> De la incongruencia al hallazgo .....	128
<i>Soraya Rached, Stefania Amaya</i> El concepto de pobreza de lxs futurxs psicopedagogxs: construcción y apropiación .....	131
<i>Hugo Darío Echevarría</i> Los instrumentos de recolección de datos en las ciencias sociales .....	134
<i>Hugo Darío Echevarría</i> Análisis de la asociación entre variables categóricas .....	139

## 6. VIOLENCIA POLÍTICA E INSTITUCIONAL

<i>María Cecilia Sorondo Ovando</i> Estado de derecho, consenso y conflicto: la racionalidad universal de Habermas vs. El pluralismo de Chantal Mouffe. Acerca del giro descolonial y la propuesta de interculturalidad .....	146
<i>Javier Flax</i> La violencia cultural y estructural del dispositivo poder/creer neoliberal .....	149
<i>Margarita Guerrero de Loyola</i> Bioética y ética del discurso. Contribución teórica a los principios de Salud Pública .....	152
<i>María Belén Rausch</i> Imagen corporal en cuidados paliativos .....	156
<i>Agustín Segesdi</i> Violencia neuronal en la desnarrativización del sujeto neoliberal .....	158
<i>Carlos Alberto Reynoso</i> Miradas sobre la ciudadanía autoconvocada: protesta social, violencia e institucionalidad ...	160
<i>Silvana Mariel Benítez</i> La supresión de la diversidad es violencia .....	163

## 7. VIOLENCIA DE GÉNERO

<i>Ivana Andrea Bridarolli, María Adriana González</i> Escritos sobre la violencia hacia mujeres. Escenarios y nuevas construcciones en clave local .....	168
<i>Marta E. Oliva</i> Género y violencia .....	171

<i>Silvana Pfeiffer</i> La ambigüedad del <i>xénos</i> : consideraciones acerca de un caso de violencia local desde una perspectiva interdisciplinaria .....	174
<i>Bruno Criao</i> El matricidio de Orestes y el fin de la tiranía de lo femenino .....	177
<i>Lucy Pelliza</i> Mujeres y violencia en el espacio público de Bahía Blanca .....	180
<i>Edith del Valle Costa</i> Violencia obstétrica: una manifestación oculta de la desigualdad de género .....	183
<i>Anabela Flores, Teresa Quintero, María Virginia Ferro</i> Violencia y género en ciencia .....	185
<i>Graciela Tumini, Valeria Ferrero Leban</i> Trata de personas como forma de violencia. Su abordaje interdisciplinario en la educación superior .....	189

## **8. VIOLENCIA EN EL CONTEXTO EMPRESARIAL Y LABORAL**

<i>Alicia Bilbao</i> La violencia: una mirada desde la responsabilidad social empresaria .....	194
<i>Cristian E. Miazzo</i> Modelos valorativos del precio de las acciones que cotizan en mercados de valores en el marco del análisis fundamental .....	197
<i>Rosana Zanini</i> La responsabilidad social corporativa como estrategia para evitar la desigualdad social y la violencia .....	199
<i>Mónica Analí Re, Fabián Estrella</i> Perspectivas mundo del trabajo y “techo cristal” .....	204
<i>Rita Maldonado, Liliána Capello</i> Historia de vida de una Mujer Generación X y Mobbing laboral .....	207
<i>Andrea S. Bernardi</i> Efecto del informe del auditor externo sobre las decisiones en el mercado de capitales .....	210
<i>Romina Martelotto</i> Manipulación de la información contable y sus efectos sobre la calidad de la información ....	213
<i>Juan Manuel Benegas, María Laura David</i> Marketing de marcas del distribuidor y su responsabilidad social sobre el productor .....	216
<i>María Beatriz Ricci</i> La Responsabilidad Social Empresaria (RSE) en la producción y comercialización de marcas del distribuidor (MDD) .....	220
<i>Gabriela García, Cecilia Ficco</i> El pacto mundial, la responsabilidad social corporativa y su impacto en la divulgación del capital intelectual .....	223

## Prólogo

El presente volumen sobre “Violencia: problemas y abordajes” recoge los trabajos presentados a las XXII Jornadas Interdisciplinarias de la Fundación ICALA, realizadas entre los días jueves 2 y viernes 3 de noviembre de 2017 en la sede la Fundación ICALA de Río Cuarto, Argentina. Este encuentro académico, que tiene ya un lugar consolidado en las actividades de la Fundación, ofrece la posibilidad de intercambiar conocimientos y debatir temáticas transversales de las ciencias humanas y sociales que poseen una relevancia histórico-sistemática, y que, además, son de actualidad.

No es exagerado sostener que uno de los signos de nuestro tiempo es la violencia. Este fenómeno se pone de manifiesto en las múltiples relaciones que mantienen los seres humanos tanto entre sí como con la naturaleza. En la crisis ecológica actual se expresan múltiples relaciones de violencia del ser humano con el medio natural, que abarcan desde la expoliación de los recursos naturales hasta el maltrato de los animales. La violencia entre los seres humanos se experimenta en las escuelas, la familia, las cárceles, la calle y el trabajo, y entre sus distintas formas se cuentan la violencia verbal, física y psicológica, la violencia económica, doméstica y racial, la violencia de género, la violencia bélica y policial. También la violencia cultural y religiosa es parte de la vida cotidiana en muchas regiones del mundo.

Durante las jornadas se pretende explicitar y analizar los desafíos que presenta el fenómeno de la violencia en sus distintas localizaciones y dimensiones, así como reflexionar sobre la elaboración de estrategias educativas, políticas y morales para afrontarla de forma eficiente e integral.

Las actas están organizadas en 8 secciones, en las que se presentan las siguientes problemáticas: La primera sección aborda cuestiones teórico-filosóficas de la violencia. La segunda sección se ocupa de la problemática de la violencia en relación con los conflictos sociales. Las tres secciones siguientes -bajo los títulos de espacios educativos y violencia, prácticas educativas para la integración social y enfoques educativos y violencia- abordan diversas problemáticas relacionadas con los tópicos de *violencia* y *educación*. Las comunicaciones de la sexta sección están relacionadas con la violencia institucional, y las de la séptima sección con la violencia de género. El libro cierra con el abordaje de problemáticas vinculadas con la violencia empresarial y laboral.

Las jornadas anuales de la Fundación ICALA convocan desde hace más de dos décadas a investigadores jóvenes y formados, tesistas y estudiantes avanzados de las diversas ciencias humanas y sociales a publicar y debatir en forma interdisciplinaria temas de relevancia académica actual. Se pretende que estas Jornadas sean no solamente un lugar para la exposición y discusión de resultados de las investigaciones de los participantes



sino, además, un espacio de reflexión y de libertad de discusión de problemas teóricos y prácticos de nuestra realidad.

Las presentes Jornadas están dedicadas al destacado filósofo argentino Julio De Zan, quien falleció en Santa Fe en el pasado mes de agosto. Sus contribuciones sobre filosofía moderna y contemporánea, sobre filosofía práctica y pensamiento latinoamericano, entre otras, han tenido una repercusión internacional. Julio De Zan ha colaborado desde los inicios con la Fundación ICALA, dictando cursos, publicando en las Ediciones del ICALA y participando en las Jornadas anuales y en múltiples debates en el marco de la Red Internacional de Ética del Discurso. Muchos de los asistentes a estas Jornadas han conocido personalmente a Julio De Zan, y han podido disfrutar de sus magníficas exposiciones y de sus agudas reflexiones. Mediante este homenaje queremos reconocer a un maestro del pensamiento, a un académico ejemplar y a un amigo generoso.

*Los editores*

**1.**

## **Enfoques teórico-filosóficos de la violencia**

**LA SOLIDARIDAD DE LA EXTERIORIDAD  
MÁS ALLÁ DE LA “VIOLENCIA”  
EJERCIDA POR LA FRATERNIDAD DE LA  
TOTALIDAD: REFLEXIONES EN  
PERSPECTIVA DUSSELIANA**

**Guillermo Recanati**

Enrique Dussel trabaja el tema de la *solidaridad* en el capítulo “De la fraternidad a la solidaridad. Más allá de Nietzsche, Schmitt y Derrida” (que ya había sido publicado como artículo), del libro *Filosofías del Sur. Descolonización y Transmodernidad* –lo hace a partir de otros trabajos elaborados desde Levinas– (Dussel, 2007). Se trata de la exposición de una “categoría material” desde la perspectiva de la *Política de la Liberación* que el autor viene elaborando desde hace algunos años. (Dussel, 2016)

En el presente trabajo expondré, de manera sintética, la temática mencionada, la cual aparecerá como un tema central en la futura *Política de la Liberación. La crítica*. No obstante, como dicho tema aún se encuentra en elaboración, no es posible contar todavía con un “panorama” completo del mismo.

La reflexión del mendocino parte –críticamente– de los postulados de los autores que aparecen en el título del capítulo (en los que no me detendré ya que me extendería demasiado) para formular luego su propia propuesta. Para explicar su postura crítica comienza aclarando de manera analítica algunos supuestos, sin los cuales no podría comprenderse la cuestión.

Indica nuestro filósofo que, a partir de los autores citados, pueden distinguirse dos paradojas. La primera se ubica en lo que Dussel llama (al modo del *mundo* heideggeriano) un “orden ontológico”. Aquí las figuras del “amigo” y del “sabio” se encuentran *ad intra* del horizonte de “la comprensión del ser”. El “amigo” mediante la “*fraternidad*” (familiar, dentro de la comunidad política, etc.) es aquel que experimenta la amistad dentro del *todo*. Ahora bien, dicha amistad presenta una ambigüedad, ya que, por ejemplo, podría amar con amor de amistad, es decir, de benevolencia mutua un miembro de una banda de narcotraficantes y hacer enormes sacrificios en “bien” de sus amigos. Así pues, aquí “la totalidad queda unida efectivamente por la *fraternidad*, pero ésta no tiene más medida que el fundamento del todo: el ser no sólo comprendido sino igualmente querido” (Dussel, 2016: 188). Sin embargo, quien que busca la perfecta Amistad, puede comprobar que aquel con quien comparte la fraternidad no es en realidad su amigo. Igualmente el “sabio” que

comprende el ser, que conoce la totalidad del sistema tiene como base la tradición triunfante del pasado. El futuro, pues, consistirá en repetir lo que ya se ha logrado. Es por eso que “la sabiduría es contemplación de *lo mismo*, no hay novedad, se aproxima la muerte. El sabio ontológico es siempre ‘ante la muerte’ (...). La muerte de cada uno permite la permanencia del ser en la unidad de la comunidad por la *fraternidad*” (Dussel, 2016: 189).

La segunda paradoja, necesaria en el horizonte del ser, es la necesidad (valga la redundancia) que tiene dicho ser del no-ser, su “opuesto originario”. Así, pues, la amistad no puede concebirse, para el horizonte ontológico, sin la enemistad. Carl Schmitt –según Dussel– parte de este presupuesto. Nietzsche, a partir de una intuición aún *intra-ontológica* desdibuja de alguna manera la enemistad (del “fuerte” que soporta la dominación del “débil”) (Dussel, 2016); y, finalmente, Derrida introduce un texto de tradición semita que comienza a poner en jaque la cuestión de la enemistad (aunque el mismo Derrida no logre comprender toda su significatividad). El texto es del Evangelio de Mateo: “Ustedes han oído que se dijo: Amarás a tu prójimo y odiarás a tu enemigo. Más yo les digo: Amen también a sus enemigos” (Mt 5,43). Para el filósofo de la liberación “...esto supone un vuelco completo, una superación radical de la ontología, un ir *más allá* del ser. El texto se inicia afirmando la *fraternidad*, pero concluye diluyendo la *enemistad*, al menos abre una puerta para su aniquilación” (Dussel, 2016: 190).

Dussel recurre a Levinas, quien, a partir de una “*experiencia ética semita*” que desconoce la cultura greco-romana lleva a cabo una interpretación y un planteo filosófico en el seno de la tradición moderno-occidental. Se trata de la experiencia del “prójimo” (próximo), aquel que se manifiesta en la proximidad del “cara a cara”, de la desnudez del rostro, del “...beso de tu boca” del *Cantar de los Cantares*. Tal experiencia que Levinas introduce como una *categoría filosófica originaria* es impensada en la tradición occidental. En la “Parábola o *midrash* del *buen samaritano*”, en el Nuevo Testamento, se da efectivamente esta relación “cara a cara” del samaritano (que se compeadece de ese su prójimo) con el “Otro”, con ese que se encuentra en la *exterioridad* del camino.

El pensador latinoamericano lleva a cabo una hermenéutica filosófico-política de dicha parábola y la pone como ejemplo de una narrativa ético-racional. El relato “bíblico” (Dussel evita el término “bíblico” con el fin de alejarse del jacobinismo) surge a partir de la pregunta “¿quién es mi prójimo?” (Lucas 10, 25-37)” (Dussel, 2016: 192), que, según nuestro autor, podría formularse también preguntando: ¿quién es el que está cara a cara frente al Otro? (Dussel, 2016), o incluso, ¿quién lleva a cabo la relación sujeto-sujeto en cuanto proximidad?. (Dussel, 2016) Ante semejantes preguntas, el “maestro semita” responde formulando una narrativa pedagógica de

matiz socio-política. Nuestro filósofo realiza una hermenéutica sumamente interesante del texto donde da cuenta de la *crítica* implícita a la “violencia” del sistema vigente presente en la parábola; crítica que se extiende además a quienes, dentro de dicho sistema, no son capaces de reconocer a “una persona” que se encuentra mal herida en la “exterioridad”. Se trata de aquellos que cumplen la Ley, la que, precisamente, les impide dar un paso fuera de ella; quedarían “impuros” si osaran tocar a un “maldito”. Sólo un samaritano (aquel que se encuentra fuera de la Ley) puede hacerlo. Este sí es capaz de reconocer a su “prójimo” y compadecerse de él, este sí fue *solidario* con él ya que se acercó y le “vendó las heridas” (Dussel, 2016). Insiste Dussel en que “estos textos no han sido asumidos por la filosofía política contemporánea, tampoco en Estados Unidos o Europa. Sin embargo son lo más revolucionario que hayamos podido observar en la historia de la política occidental, imposible de ser pensados por todas las políticas griegas o romanas” (Dussel, 2016: 193).

La experiencia del “*cara a cara*”, propia de la cultura semita (cuya traducción griega no posee la misma significatividad) implica una “inmediatez empírica” de dos rostros que, cuando uno de ellos es una *víctima*, interpela al otro (experiencia siempre política), a su *responsabilidad política por el Otro*, y le exige exceder las “fronteras” de la totalidad, superando lo establecido por la Ley. Por lo tanto, a diferencia de la “terapia subjetiva” estoica –de eso se trata para el panceño la *ataraxia*, e incluso, la *apátheia*– la *responsabilidad ético-política por el Otro* es una terapia “*público-política del Otro*” (el samaritano cura las heridas de su prójimo). (Dussel, 2016)

A partir de estas reflexiones concluye nuestro pensador que la *política crítica* cuenta con dos “categorías originarias o fundacionales”. Por un lado, el “orden vigente”, es decir, la *totalidad*; éste es el presupuesto que deberá ser deconstruido. Por otro, la *exterioridad*, es decir, la “trascendencia horizontal de la temporalidad histórica como exterioridad política, futura en el tiempo” (Dussel, 2016: 194).

El “orden vigente” se encuentra estructurado necesariamente por la Ley, ahora bien, cuando dicha Ley en lugar de dar Vida (ese es su *espíritu*) mata, entonces surge la necesidad de no cumplirla (Dussel pone como ejemplo a Abraham que no cumple la Ley por amor a su hijo Isaac). La justicia presente en el “orden establecido” es la medida para comprobar si la Ley está otorgando Vida. Cuando ésta no da lugar a lo nuevo, sino que, simplemente, permite el “eterno retorno de lo mismo” (de que las víctimas sigan siendo víctimas), ella mata. Por lo tanto, aquello que surge a partir del desafío de las víctimas que cuestionan al sistema desde la exterioridad del mismo –demostrando con su “*existencia socio-política*” que este “mundo” es injusto–, desde un proyecto nuevo, histórico, posible, justo y exterior

a dicho “mundo”, es, nada más y nada menos, que “...el postulado que Marx expuso en el campo económico como un ‘Reino de la Libertad’, y Kant lo explicó como una ‘idea regulativa’ en su ‘Comunidad ética’” (Dussel, 2016: 196).

A partir de aquí Dussel interpreta a Pablo de Tarso (de la mano de Hinkelammert). El “Apóstol” que había perseguido a los cristianos para matarlos en nombre de la Ley, toma conciencia de que esa Ley, justamente, provoca muerte. Por lo cual, es necesario su no-cumplimiento. Así pues, al liberarse de dicha Ley se está afirmando la Vida y comenzando, al mismo tiempo, la transformación del “orden vigente” y la conformación de una nueva Ley.

Desde el mismo planteo Dussel aborda la cuestión de la *solidaridad*, a la que concibe como “más allá” de la *fraternidad* de la Ley del sistema opresor vigente. Dentro del sistema vigente los “amigos” son necesarios para defenderse de los enemigos (los cuales se encuentran también *ad intra* de la totalidad ontológica). Pero resulta que existe otra clase de *enemigos* y de *amigos*, se trata de los enemigos que se ganan por haber sido *solidarios*, por la *amistad* con los “pobres”, con el “huérfano”, la “viuda”, con el Otro, por la amistad “trans-ontológica”. Así pues, aquel que es *solidario* con el des-amparado, con el que está afuera, en la intemperie, en la *Exterioridad* absoluta, más allá de la Ley y del “poder”, ese, el que practica la *solidaridad*, supera la *fraternidad* propia de la amistad interna al sistema y se aventura (a riesgo de su vida) a abrirse al ámbito de la Alteridad que comienza cuando se es *responsable por el Otro*. Tal responsabilidad es pre-ontológica ya que “la *solidaridad* meta-física o ética es anterior al desplegarse del mundo (ontológico) como horizonte en donde se toma la ‘decisión’ de ayudar o no al Otro. Pero el que se ayude o no al Otro, en el efectuarse *empírico* de la *solidaridad*, no evita que ya siempre antes se era *responsable por el Otro*” (Dussel, 2016: 200). Es por eso que aquel que no ayuda al Otro “...traiciona esa *responsabilidad pre-ontológica*. De manera que habrá una *solidaridad a priori pre-ontológica*, y un efectuar *trans-ontológico empírico* de la *solidaridad* concreta: ‘Di pan al hambriento’ (del *Libro de los muertos egipcio*)” (Dussel, 2016: 200). Aquel que dentro del sistema se juega por el *Otro* y lo defiende por *solidaridad*, ocupa su lugar en dicha defensa por sustitución; testimonia la inocencia del *Otro*. Por lo cual, se gana la enemistad de sus antiguos amigos y la amistad de sus antiguos enemigos. Aquellos con quienes tenía lazos de *fraternidad* se vuelven en su contra; por el contrario, los antiguos enemigos, que desde su *exterioridad* sostenían el sistema, los excluidos, pobres, marginados, ahora son sus amigos mediante la *libre solidaridad* (sin “lazos”). Quien era amigo fraterno, a su vez, era enemigo radical del pobre, del “huérfano” y la “viuda”. Ahora se trata de una *enemistad diferente*, el anterior enemigo, dentro del sistema, podía ser “la competencia”, el rival, e incluso, el guerrero del

ejército contrario, pero todos afirmaban lo mismo. A diferencia de estos, el pobre, el excluido, el marginado, ese es un *enemigo radical* del sistema desde la Exterioridad o Alteridad, ya que el dominador vive aterrado de que aquél ocupe su lugar, desestabilice el sistema, se apropie del “capital”. En cambio, quien niega la enemistad de los antiguos enemigos, ya no tiene más enemigos que los dominadores. Entre las víctimas no hay enemigos. Al abrirse solidariamente al *Otro*, rompe con la antigua enemistad y con-forma la *amistad alterativa*, que no es más que la *solidaridad*. (Dussel, 2016, 2007)

Aquel que ha tenido *solidaridad* con el *Otro* es considerado un *traidor* del “orden establecido”, y se ha convertido en algo *distinto* respecto a sus antiguos amigos fraternos. Ahora ocupa el lugar del *Otro* (lo sustituye) en el juicio del tribunal *ad intra* del sistema. Es que dicho tribunal juzga mediante el formalismo de la Ley; por el contrario, el “tribunal ético-metafísico trascendental o alterativo” lleva a cabo su juicio desde la vida sufriente de la víctima, desde los criterios de aquel que ha sido oprimido, explotado y marginado. Desde allí, desde ellos, crea un nuevo sistema legal futuro más justo. Y es que dicho tribunal no es más –ni menos– que el consenso crítico del “pueblo” pobre que ha sufrido la violencia de la dominación; el cual, tiene como “norte” el criterio de justicia perfecta, lógicamente pensable, aunque imposible de realización empírica, no obstante, se efectiviza poco a poco en cada acto de justicia en favor del “pobre”, del “huérfano” o la “viuda” (Dussel, 2006).

Según Dussel, aquél que se ha vuelto enemigo de sus antiguos amigos del sistema vigente, se parece mucho al “mesías” de Benjamin, el cual irrumpe en el “tiempo-ahora”. Tal “mesías” es el “maldito”, el traidor. No se ha tornado sólo en enemigo en sentido absoluto u ontológico, sino *radical*, es decir, su enemistad es *meta-física*, ya que exige al sistema la transformación total en cuanto *totalidad*. (Dussel, 2006)

Aquel que no tiene enemigos es maldito para el tribunal que juzga desde la víctima, desde el Otro. No tener enemigos es signo de la negación de la solidaridad y de la permanencia dentro de la fraternidad dominadora. No se puede vivir la *solidaridad* sin experimentar la enemistad. El amigo de los antiguos enemigos por la *solidaridad* se vuelve enemigo de los antiguos amigos por la *fraternidad*. Y entonces es odiado, “maldecido” y perseguido a causa de tal *solidaridad*. (Dussel, 2016, 2007)

Dussel hace referencia también a otra paradoja: a la oposición entre la sabiduría del sabio que pertenece al sistema dominador y la sabiduría del sabio crítico de dicho sistema. Desde Benjamin, nuestro autor sostiene que ese *sabio crítico* es el “*mesías loco*” para quienes sostienen el “orden establecido”. Desde allí, pues, supera a Nietzsche, cuyo “loco” se encuentra *ad intra* del sistema, y también a Derrida, quien, en la oposición dialéctica, no es capaz de dar cuenta de la

exterioridad. Tal sabiduría crítica no es más –ni menos– que el consenso crítico de los pobres. Nuestro filósofo explica magistralmente el proceso “sabio” de liberación afirmando que “...el ‘consenso de los excluidos’ (...) es la ‘sabiduría’ como exterioridad (...). Cuando ese consenso crítico –que deslegitima el ‘Estado de Derecho’, que como *voluntad* de los oprimidos (en ‘estado de rebelión’) pone aún en cuestión al mismo ‘estado de excepción’ (de Carl Schmitt)– irrumpe *críticamente* en el sistema vigente de dominación la *palabra*: la ‘palabra (...) se hace carne (...)’ (entra en la *totalidad*, la *carne*, desestructurando el sistema de dominación ). El *meshíakh* de Benjamin justifica ahora con una sabiduría anti-sistémica (‘locura’ de la *totalidad*), contra la ‘sabiduría de los sabios’, sus antiguos *amigos*, la praxis liberadora de los *enemigos* del sistema, que ya no son los *enemigos* del *meshíakh*” (Dussel, 2016: 205-206).

Éste es, para Dussel, un momento central de la *Política de la Liberación*, es el momento en que la *plebs*, la comunidad de los oprimidos y excluidos, “*mandan mandando*”. Lo hace desde la *Exterioridad* del sistema vigente, construyendo desde abajo un poder alternativo con el protagonismo del *populus*. Es así como se ha desarrollado la *sabiduría popular*, de la sabiduría crítica. El “pueblo” se ha “*liberado*” subjetivamente del sistema dominador “desde la potencia de la *solidaridad*, del amor y la amistad por el pobre, el huérfano, la viuda y el extranjero, ya sugerida por el *sistema del derecho* que incluye, su contradicción (las víctimas de la Ley)” (Dussel, 2016: 207).

Cuando esa liberación de la que habla nuestro filósofo ya no sea sólo subjetiva sino objetiva, real, empírica, llegará el tiempo oportuno (καιρός), se hará presente “la hora de la alegría” nietzscheana. Llegará el “tiempo de salvación”, de la utopía realizable. “Tiempo” que se va construyendo día a día a través de la “locura” del *Amor* que se traduce en *solidaridad*, amistad auténtica (des-interesada, sin lazos), la que excede los límites del sistema vigente dominador y “violento”.

## Bibliografía

- Dussel, E. (2007), “El ‘deseo metafísico’ en Levinas como solidaridad”, en: *Anatéllei se levanta, Otros textos para Emmanuel Levinas*, Centro de Estudios Filosóficos y Teológicos, CEFyT, Córdoba, Argentina, Año IX, N° 18, 39-48.
- Dussel, E. (2007), *Política de la Liberación. Historia mundial y crítica*, Madrid: Trotta
- Dussel, E. (2007), “From Fraternity to Solidarity: Toward a *Politics of Liberation*”, en: *Journal of Social Philosophy* (MA, USA), Vol. XXXVIII, N° 1 (Spring), 73-92.
- Dussel, E. (2016), *Filosofías del Sur. Descolonización y Transmodernidad*, Buenos Aires: Akal

## VIOLENCIA Y EMANCIPACIÓN.

### Benjamin y Arendt en la encrucijada

Juan Alberto Freiman

*"Nada en la Tierra puede justificar la violencia más tiempo de lo que se necesita para poner fin a la violencia"* (Horkheimer, 1986: 119)

La reflexión teórica contemporánea sobre la violencia puede mostrar sus múltiples formas y dimensiones: simbólica, psíquica, física, moral (Butler, 2009), de género (Segato, 2003), doméstica, aun discursivo-metafísica (Derrida, 1989). A pesar de las variadas significaciones y modos de abordaje, es posible hallar ciertos énfasis e inflexiones recurrentes en torno a la violencia que lo determina como un fenómeno "indistinto".

En efecto, se suele recurrir a casos emblemáticos como la guerra, los campos de exterminio, la represión estatal, las violaciones y abusos, el terrorismo fundamentalista, la invasión colonialista, la ocupación militar, el odio racial, la xenofobia, el desprecio o la invisibilización del otro (Baudrillard, Morin, 2004), entre otras concreciones sociales, para pensar a la violencia asociada al ejercicio del poder arbitrario y a la instauración, conservación o restauración de un tipo de dominio.

Por el contrario, cada vez resulta menos evidente y más problemático ligar a la violencia con la cuestión de la emancipación, en figuras tales como la praxis revolucionaria, la acción insurgente, la lucha y la resistencia contra la opresión o el derecho a la insurrección. A lo sumo, si se piensa en esos términos, en general, se corre el riesgo de quedar atrapado en un entendimiento mesiánico de la violencia que pudiera ser confundido o asimilado al ejercicio del exterminio expiatorio (Derrida, 2008) y, así, se contraponga y reniegue de los principios elementales que constituyen a la Democracia y al Estado de Derecho. (Pereyra Tissera, 2011: 60)

En términos globales, el tratamiento de la violencia se reduce frecuentemente a una actitud "anatemizante" que puede menoscabar su potencialidad heurística. (Zizek, 2009: 243-244)

En ese sentido, nuestra propuesta analítica parte de la lectura contemporánea que Axel Honneth efectúa del texto "Para una crítica de la violencia" de Walter Benjamin (1998), esbozando algunas posibles distinciones que podrían ser relevantes para una comprensión crítica de la violencia como concepto y fenómeno social.

Pese a que "Hacia una crítica a la violencia" fue escrito por un joven Benjamin a comienzos de la década del '20, cuando aún no se había conformado el Instituto de Investigación Social de

la Universidad de Frankfurt am Main, Honneth inscribe la problemática de la violencia en el horizonte categorial de la denominada Teoría Crítica, cuya unidad y actualidad aborda expresamente. (Honneth, 2009: 7) Así pues, el mencionado texto permite interrogar acerca de la violencia no sólo en un rol sistemático en cuanto a la instauración y consolidación de la sujeción, sino también en relación con la liberación o eliminación de esos vínculos.

En principio se da por descontado que la violencia, en condiciones modernas, está íntimamente ligada a la conformación del derecho y a la administración jurídica de las relaciones sociales. Si desde el pensamiento clásico y moderno, al menos convencionalmente, el Derecho y la política estaban asociados al fin de la violencia y al comienzo de las relaciones pacíficas y legítimas, Benjamin intenta subvertir ese punto de partida: es el Derecho una fuente y un modo de ejercer la violencia que adquiere sus características específicas en la modernidad. (Honneth, 2009: 107) Al respecto, Honneth apunta (2009: 114) la clara influencia en Benjamin de las *Reflexiones sobre la violencia* de Georg Sorel, controvertido ensayista marxista francés de principios del siglo XX que suscitó variadas recepciones y disputas, fuera y dentro de la literatura marxista.

A grandes rasgos, Benjamin dirige su crítica al positivismo jurídico y al iusnaturalismo, los principales enfoques doctrinarios que consideran el problema de la legitimidad de la violencia exclusivamente bajo los términos de medios y fines. (Benjamin, 1998: 24) Esto es, la violencia como medio instaurador y conservador del Derecho obtiene su validez en su finalidad de preservar el orden jurídico. (Honneth, 2009: 119-121)

No obstante, esas doctrinas admiten cierto tipo de sanciones o actos violentos llevados a cabo de manera "extra-estatal", que transgreden las mismas normas jurídicas pero contribuyen también a mantener la vigencia del Derecho como tal. Así suelen tolerarse los abusos y arbitrariedades cometidas por los funcionarios policiales, o bien el castigo de los padres a los niños en el ámbito doméstico u otros ejemplos como la huelga sindical, que incluso adquiere reconocimiento legal.

Ahora bien, cierto tipo de violencia extra-estatal, en determinadas circunstancias puede constituir un riesgo a la vigencia del Derecho en su conjunto y al monopolio de la fuerza que ejerce el Estado. Honneth llama aquí la atención sobre el análisis inmanente que ensaya Benjamin al indicar como el empleo y una consideración instrumental de la violencia trae aparejado una serie de contradicciones que afecta al sistema jurídico en su totalidad. Se trata, nada menos, que del devenir de la *violencia pura* en el caso paradigmático de la huelga proletaria al adquirir un carácter revolucionario. En esa ocasión, el cese del trabajo procura poner fin al orden legal

en su conjunto. Ello conduce a una respuesta estatal aún más violenta. En ese instante, el Estado de derecho, excediéndose de sus atribuciones legales, incurre en contradicción con sus propios principios: solo puede emplear la violencia "ilegal" para contrarrestar la huelga que, en última instancia, como Derecho, es una violencia concedida por el propio Estado. (Benjamin, 1998: 27-28; Honneth, 2009: 122-123)

Asimismo, el tenor revolucionario de la protesta proletaria está dado porque ya no consiste en una acción subordinada a algún fin específico (lograr una mejora salarial, la reducción de horas de trabajo, etc.). *Pura*, significa principalmente que no es considerada como un mero *medio*; es sólo finalidad. Es decir, no sirve a ningún propósito; no se subordina a ningún objetivo externo a ella misma: la propia acción violenta agota en sí misma su fin. Como fenómeno autorreferencial, su sentido radica en la misma ejecución de una huelga que pone en vilo al poder del estado y al orden establecido. (Honneth, 2009: 130- 132)

Por lo demás, constituye la manifestación de una voluntad de justicia, de estricto contenido moral y político que excede lo meramente jurídico. Al manifestarse, evidencia, a la vez, el carácter opresivo del sistema jurídico-estatal en su conjunto.

A la violencia pura, Benjamin le atribuye un carácter divino o sagrado. Es mesiánica, pero ello no significa, sin embargo, una invocación anacrónica al dios de la religión monoteísta que se pueda nutrir de la furia, el resentimiento y la sed de venganza de los débiles. No se trata de transmutar secularmente la ira vengativa del dios judeo-cristiano, de modo que las acciones violentas sean contempladas como castigos divinos y, entonces, quienes la ejecutan serán sus instrumentos. (Žizek, 220-221) Esa será la versión "mítica" de la violencia; una demostración iracunda de las deidades que instituye un nuevo orden social. Es el antecedente genealógico del derecho moderno, en tanto cada acto de violencia legal -es decir, ya establecido un determinado orden legal-, de alguna manera, está conectado con aquella experiencia de violencia mítica más originaria. (Honneth, 2009: 133)

En cambio, lo divino o sagrado hace mención al elemento salvífico de justicia ya contenido en la misma expresividad performativa; su carácter es estrictamente liberador. (Honneth, 2009: 136) La emancipación consiste sobre todo en la supresión de la violencia. Esto es, lo que el propio Benjamin denomina la "conformidad inviolenta" (Benjamin, 1998: 34) en las relaciones personales.

Honneth se encarga de aclarar que el trasfondo de estas disquisiciones benjaminianas no se reduce al anhelo de una transformación política en el marco de los convulsionados movimientos

obreros que se erigen en el capitalismo europeo a comienzos del siglo XX.

En verdad, estas líneas de Benjamin apuntan a una revolución, según Honneth, más profunda, de carácter cultural, que pueda superar definitivamente la lógica de los medios y fines. Para Benjamin, el pensamiento instrumental es ya violencia "impura", y su desactivación supone la adopción trascendental de una Filosofía de la Historia (Benjamin, 1998: 44; Honneth, 2009: 121) que acometa una crítica global. En última instancia, cualquier tipo de violencia que surja de manera inmanente a las propias relaciones jurídicas solo valen para renovar el orden de poder establecido. Habría que escapar incluso de ello, de esas transformaciones -impulsadas por una intención instrumental- que finalmente acaban por reproducir o fundar nuevas relaciones de dominio.

Por su parte, Hannah Arendt refiere también a la noción de *violencia pura* pero con un sentido, en principio, diametralmente opuesto. En una renovada lectura del pensamiento político clásico griego, Arendt alude a la violencia como un fenómeno ligado a las denominadas relaciones "naturales", familiares o domésticas, donde impera el mando, la obediencia y la fuerza para imponer una voluntad. Bajo los términos de su categorización de las actividades humanas, la violencia se contrapone específicamente a la acción, referida a aquello que sería lo estrictamente "político", a la capacidad de actuar de manera concertada, habitar en la *polis*, en la deliberación y en el acuerdo sin coacciones. (Arendt, 2003: 21-24)

El lenguaje, en su naturaleza persuasiva, es fundamental para tejer relaciones estrictamente políticas; no es relevante por el pensamiento o información que contenga, sino en su propiedad realizativa: el hablar mismo es ya parte de una acción concertada; habitar una *polis* es ser en el discurso, con los demás, en el ámbito público. (Arendt, 2003: 40) En cambio, la violencia, en su forma pura, es "muda". (2005: 41) Arendt apela a la impresión pavorosa del silencio en los campos de exterminio para representar el enseñoramiento total de la violencia. (Arendt, 1988: 19) A lo sumo, la palabra adquiere un mero carácter accesorio en vínculos coercitivos; como una técnica más para constreñir una voluntad.

Sin embargo, la violencia es de alguna manera indispensable en lo concerniente a la conservación y reproducción de la vida orgánica, aunque debe quedar claramente deslindada del ámbito político, en tanto allí predomina la libre discusión sobre las cuestiones comunes sin intromisión de la fuerza, la obligación, ni la amenaza abierta o velada. Por lo tanto, la violencia sería un "medio", el recurso necesario para dominar la necesidad -por ejemplo, gobernando esclavos, en el modelo de democracia antigua-; hace referencia a todo aquello que es condición para la acción humana

propriadamente dicha pero no se confunde con ella. (Arendt, 2003: 43-44)

Sin embargo, en cuanto medio, la violencia se inscribe como una amenaza de avasallar los propósitos o fines en la estructura teleológica de la acción, que guarda siempre una relación de esencial indeterminación. Precisamente, en las sociedades modernas, el peligro fundamental radica en que los asuntos socioeconómicos, antes restringido al ámbito doméstico, proyectan hoy su dominio violento en todos los aspectos de la vida humana. De esa manera se explican fenómenos contemporáneos como las sociedades de masas, los regímenes totalitarios, los campos de exterminios, la carrera armamentística durante la guerra fría y la consolidación de las relaciones burocráticas en todos los órdenes de la vida. En esos casos, la capacidad de dominio reside fundamentalmente en edificar una vasta organización que ahoga la libertad política, coarta la voluntad deliberativa forjada en común, aísla a los individuos e impide la comunicación entre ellos, fraguando una gran máquina silenciosa y destructiva, tanto de los vínculos sociales como de las singularidades que se establecen entre los miembros de un cuerpo social. (Arendt, 2005: 11-14)

Aunque no se trata de poner fin a la violencia, sino de circunscribirla al ámbito de las necesidades orgánicas como condición humana insoslayable. En todo caso, Arendt intenta demostrar que no puede valer como un fin ni como un principio estructurador de las relaciones humanas. De modo que se opone categóricamente a una "glorificación de la violencia" (2005: 32-37) que cree ver en la denominada nueva izquierda, la rebelión estudiantil y los movimientos insurgentes del Tercer mundo durante la década de los 60 del siglo XX.

Pero, ¿hay necesariamente en el pensamiento de Benjamin y, en términos generales, en la Teoría Crítica de la sociedad, una glorificación de la violencia? ¿Se la identifica como principio y condición ineludible del mundo social?

Por una parte, a Benjamin le resulta inadmisibles la violencia como "dato natural dado" que imputa sobre todo a las concepciones contractualistas del derecho. (Benjamin, 1998: 24) Además, el hecho de pensar un tipo de violencia in violenta que escape a la consideración de ella como medio, supone afirmar la posibilidad de un mundo social sin violencia. (1998: 34) En consecuencia, su postura no lo compromete necesariamente con una especie de ontología de la violencia.

En la huelga proletaria revolucionaria, la cesación completa del trabajo animada por un anhelo de justicia, se puede interpretar como un actuar en conjunto de manera acordada, que constituye a su vez una finalidad en sí misma; una manifestación necesariamente pública que no obedece a ningún esquema de control y predicción. ¿No es eso acaso una acción

genuinamente política, desde el punto de vista de Arendt? Ella misma lo admite de manera explícita. (2005: 22) En verdad, para Arendt, la revolución misma es la acción acordada que funda la libertad, en condiciones modernas; no es un mero crimen que castiga daños anteriores, sino que inaugura una etapa cualitativamente diferente. (Arendt, 1988: 11-12)

Tal vez sea lícito conjeturar acerca de las notas en común, en los dos autores, que vale la pena explorar<sup>1</sup>: ambos rechazan rotundamente la noción del quehacer humano como "medio" subordinado a alguna finalidad exterior a ella. La libertad, como la realización plena de la acción o praxis política, en Arendt, constituye a su vez el surgimiento de algo nuevo que interrumpe una serie mecánicamente concatenada de hechos predecibles. Por eso puede aprehender como un acto no-violento de libertad, al cese total en la producción obrera llevado a cabo de manera concertada, que no se subordina a una futura reanudación de la actividad productiva; la huelga revolucionaria no responde simplemente a una necesidad, ni a un imperativo orgánico ni a una causalidad coactiva.

De alguna manera, podemos afirmar cierta sintonía con el pensamiento de Benjamin: la violencia divina inaugura un nuevo tiempo que se sustrae a la planificación y al control. La autodeterminación y el libre consenso impide cualquier anticipación más concreta acerca de cómo será ese ordenamiento futuro.

No estamos aseverando, sin embargo, que ambos enfoques coinciden completamente. A propósito de ello, resaltaremos al menos una diferencia que nos parece crucial: Si el ejercicio de la libertad y, en general, la acción, se complementa con una esfera doméstica donde impera la lógica del mando y la obediencia, según Arendt, ¿la organización social del trabajo debe ineludiblemente circunscribirse en esos términos?

En ese sentido, entendemos que en la conexión benjaminiana entre violencia pura y emancipación anida un igualitarismo radical que no puede trazarse plenamente en Arendt. Orientado hacia el ámbito de la actividad productiva, bajo el emblemático ejemplo de la huelga proletaria, Benjamin sitúa a la praxis emancipatoria en el seno del mundo productivo, cuya dinámica Arendt asimiló, en gran medida con el funcionamiento pre-político de la vida orgánica; eso le impide pensar la posibilidad de una disolución completa de cualquier modalidad de subordinación. En todo caso, el intento de realización de esa igualdad radicalizada donde transcurre el "gobierno de Nadie" (Arendt, 1988: 161) conformará, para Arendt, el totalitarismo más logrado y monstruoso que está gestando, a su juicio, la democracia de masas contemporánea.

En el pensamiento de Benjamin, empero, se presenta un ideario de igualdad y justicia que no admite nuevas configuraciones de dominación,



dispuestas por el ejercicio de la violencia “impura”, instrumental. En ello radica justamente el núcleo programático que quiere recuperar Honneth, como rúbrica de su pertenencia a la Teoría Crítica.

En suma, el cruce entre ambas perspectivas en torno a la violencia nos ha permitido estas breves consideraciones exploratorias que, además de eludir cualquier glorificación o mera reprobación de la violencia, nos puede revelar en qué sentido no está del todo clausurada una reflexión sobre su vínculo con la emancipación.

## Notas

1. Sin dejar de admitir que existe una extendida discusión con respecto a la recepción que efectúa Arendt de la Obra de Benjamin. (Berti, 2010)

## Referencias

- Arendt, H. (1988) *Sobre la revolución*. Alianza: Madrid.
- Arendt, H. (1990) *La condición humana*. Buenos Aires: Paidós.
- Arendt, H. (2005) *Sobre la violencia*. Madrid: Alianza Editorial.
- Baudrillard, J.; Morin, E. (2004) *La violencia del mundo*. Barcelona: Paidós.
- Benjamin, W. (1998) *Para una crítica de la violencia y otros ensayos*. Madrid: Taurus.
- Berti, A. (2010) “Hannah Arendt editora de Benjamin”, II Jornadas Internacionales Hannah Arendt. Lecturas de Arendt. Escuela de Filosofía. FFyH, UNC, Córdoba, noviembre de 2010, disp. en <https://www.aacademica.org/agustin.beriti/57.pdf> [15-07-2017]
- Butler, Judith (2009) *Dar cuenta de sí mismo. Violencia ética y responsabilidad*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Derrida, J. (1989) *La escritura y la diferencia*. Barcelona: Anthropos.
- Derrida, J. (2008) *Fuerza de ley. El fundamento místico de la autoridad*. Madrid: Tecnos.
- Honneth, A. (2009) *Patologías de la razón. Historia y actualidad de la Teoría Crítica*. Buenos Aires: Katz Editores.
- Horkheimer, M. (1986) *Sociedad en transición: estudios de filosofía social*. Barcelona: Planeta-Agostini.
- Pereyra Tissera, G. (2011) “Deconstrucción y biopolítica. El problema de la ley y la violencia en Derrida y Agamben”, *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*, N° 212, Vol. 56, pp. 31-54, disp. en <http://www.revistas.unam.mx/index.php/rmcpsys/article/view/30397> [01-07-2017]
- Segato, R. (2003) *Las estructuras elementales de la violencia. Ensayos sobre género entre la antropología, el psicoanálisis y los derechos humanos*. Buenos Aires: Editorial Universidad Nacional de Quilmes.
- Zizek, S. (2009) *Sobre la violencia. Seis reflexiones marginales*. Barcelona: Paidós.

## LACAN Y EL ESTADIO DEL ESPEJO.

### La imagen en la constitución subjetiva

Agustín Sartuqui

#### Lacan y el estadio del espejo: la imagen en la constitución subjetiva

En el marco de la investigación sobre el uso de la imagen como estrategia didáctica, la propuesta del presente trabajo es estudiar la función que ocupa la imagen en la constitución subjetiva. Para ello nos centraremos en la presentación que hace Lacan sobre el *Estadio del espejo* en el XVI Congreso Internacional de Psicoanálisis, el cual tuvo lugar en la ciudad de Zurich el 17 de julio de 1949 (Lacan, 1949).

En dicha exposición, Lacan retoma su teoría sobre estadio del espejo que otrora presentara en el XV congreso de 1936. De esta primera formulación sólo quedan dos reseñas, a saber: una referencia sobre el tema en su artículo *La familia*, de 1938 (Lacan, 1997), y algunas breves notas de Françoise Dolto tomadas en ese mismo año (Dolto, 1936).

El eje temático de la presentación que nos ocupa, gira en torno a la función del Yo [*je*] dentro de la experiencia psicoanalítica. En primer lugar, resulta útil efectuar una precisión conceptual del Yo como *Je* en la lengua francesa, diferenciándolo, como tal, del yo como *moi*. A tal efecto nos remitimos a la oposición que hace Sartre entre el *ego* como *je*, y el *ego* como *moi* (Sartre, 1968). Estos dos polos del *ego* implican, por un lado, un aspecto estructural en constante movimiento, el *je*, de cuyo efecto se desprende el conjunto de las acciones; y, por otro lado, el *ego* como *moi* que, en su faceta material, marca un estado y una cualidad que resultan del accionar del *ego* como *je*.

De las notas de Françoise Dolto se extrae el hecho de que en 1936 Lacan opone el *je* al sujeto, sin poder ubicar al yo freudiano en tal oposición (Dolto, 1936). En la versión de 1938 (*La familia*), contrapone al sujeto y al yo como *moi* (Lacan, 1997). No obstante, en la formulación definitiva, – la que aquí analizamos – Lacan hace hincapié en el *je* como el sujeto *producto* de una matriz simbólica y el *moi* como el *objeto resultante* de la identificación especular. En esta línea de pensamiento, el ego es un objeto más para la conciencia, y esta es la razón por la cual Lacan postula que la experiencia psicoanalítica, dentro de la cual el yo efectúa su función, se “opone a toda filosofía derivada directamente del *cogito*” (Lacan, 1949: 99).

Las similitudes con esta afirmación las podemos encontrar, una vez más, en la filosofía sartriana

(Sartre, 1968). Para Sartre, el *ego* es un objeto producto de la conciencia. Esto lo diferencia de Husserl (1973) quien, a semejanza de Kant, postula un yo presente fluyente trascendental.

Situándonos en el argumento del texto, Lacan ubica uno de los basamentos de su tesis en la psicología comparada: “la cría de hombre, a una edad en que se encuentra por poco tiempo, pero todavía un tiempo, superado en inteligencia instrumental por el chimpancé, reconoce ya sin embargo su imagen en el espejo como tal”. Esto se condice – así lo afirma Lacan – con lo formulado por Köhler sobre el “*Aha-Erlebnis*”, es decir, la “apercepción<sup>1</sup> situacional” que funda el “acto de inteligencia” (Lacan, 1949: 99).

Este acto no se agota, como en el chimpancé, en la vacuidad de la imagen reflejada, sino que es experimentada por el niño en forma lúdica, ya sea en la relación de su imagen con: a) el medio reflejado, b) su propio cuerpo, las personas y los objetos que lo rodean. Dicho júbilo promueve que el *infans* se mantenga en una postura inclinada que supere el obstáculo de un sostén humano o artificial, y que le permita captar la instantaneidad de su imagen.

De aquí se puede inferir que aquello que caracteriza al hombre como tal, se halla en que su imagen es integrada significativamente a la experiencia. Es una “apercepción situacional”, es decir, el re-conocimiento de la propia imagen como una totalidad, *necesariamente* involucra el contexto donde el sujeto se halla inmerso. Implica un reconocimiento y una apercepción a la vez; la apercepción como una anticipación que hilvana el significado de un yo en una determinada coordenada espacial y temporal, aspecto que denota lo situacional y la fijeza de la imagen. Se ha conformado así el yo como *moi*.

Al mismo tiempo, este estadio que Lacan sitúa entre los 6 y los 18 meses, sostiene “un dinamismo libidinal” y una “estructura ontológica del mundo humano que se inserta en nuestras reflexiones sobre el conocimiento paranoico” (Lacan, 1949: 100). El conocimiento del yo es paranoico porque se da a través de un elemento exterior: su imagen reflejada en lo especular. Y este mecanismo es un aspecto que el sujeto desconoce, de allí su alienación a la imagen externa con la cual se identifica. En otras palabras, en el conocimiento del propio yo se pone en juego una estructura ontológica que el sujeto desconoce. Lo ontológico, es decir, lo que aparece como constitutivo, se presenta desde una perspectiva estructural, donde el sujeto se identifica con una imagen que libidinizaba desde su interés. Por lo tanto, es a través del *Estadio del espejo* que Lacan intenta re-velar la conformación estructural del yo explicitando la alienación especular que el sujeto mismo desconoce. Y es en el marco de esta propuesta que Lacan asegura que esta alienación especular le otorga al yo un estatuto de ficción que “sólo asintóticamente tocará el devenir del sujeto” (Lacan, 1949: 100). En el “devenir del sujeto” es que se halla el desconocimiento constitutivo.

Tomando estos aspectos, Lacan define al estadio del espejo como “una identificación [, es decir], la transformación producida en el sujeto cuando asume una imagen, cuya predestinación a este efecto de fase está suficientemente indicada por el uso, en la teoría, del término antiguo *imago*”. De ello resulta: “la matriz simbólica en la que el yo [je] se precipita en una forma primordial” (Lacan, 1949: 100).

La imagen aquí es algo más que una proyección que el infante anticipa en su fijeza. Es un plexo de significaciones *previas*, que el sujeto resignifica en una apercepción de su propio yo como forma corporal. Lacan designa como *yo ideal* a esta forma, y la sitúa como basamento de las identificaciones secundarias que cumplen “funciones de normalización libidinal” (Lacan, 1949: 100).

Dicha forma corporal le es dada al sujeto bajo la exterioridad de una *Gestalt*, una “pregnancia”, “en un relieve de estatura que la coagula y bajo una simetría que la invierte”, es decir, “está preñada todavía de las correspondencias que unen al yo [je] a la *estatua*<sup>2</sup> en que el hombre se proyecta” (Lacan, 1949: 101). En definitiva, se unen el *je* y el *moi*, a través de la proyección subjetiva dada en la apercepción.

Como resultante de este acontecimiento, se establece la “permanencia mental del yo [je] al mismo tiempo que [se] prefigura su destinación alienante”. Es la solidez del *moi* la que le da una ilusión de permanencia al *je* en constante proyección. Por este motivo, la “imagen especular es el umbral del mundo visible”, y la *imago* es sostenida en “la penumbra de la eficacia simbólica”, siendo esta *Gestalt* quien posee “efectos formativos hacia el organismo” (Lacan, 1949: 101). La “estructura ontológica” se juzga entonces por sus efectos materiales en el organismo del lactante.

En consecuencia, para Lacan “este desarrollo es vivido como una dialéctica temporal que proyecta decisivamente en historia la formación del individuo [...] [que] se precipita de la insuficiencia a la anticipación” (Lacan, 1949: 102-103). La estructura ontológica, en tanto se proyecta, posee un efecto retroactivo. Este pasaje nos remite a *Ser y tiempo*, donde Heidegger establece a la *Sorge*, *cura* o *preocupación* como una de las estructuras ontológicas del *Dasein* o *ser-ahí* (Heidegger, 1971). La misma hace referencia al modo en que el *Dasein* se vincula, aspecto que ya hemos señalado al mencionar la necesidad del niño de poner en relación su imagen con el contexto en que se halla inmerso. Esta estructura ontológica pone de manifiesto que lo proyectado es lo ya yecto y lo ya yecto es en tanto se proyecta. En otros términos, proyectando el *sido* estoy proyectando lo que ya soy, y en la medida en que esto se realiza, lo que proyectado se transforma en yecto. Es una estructura retroactiva – un *círculo hermenéutico* al decir de Heidegger – donde el pasado cobra sentido en la medida en que se proyecta hacia un porvenir en el presente.

La *Sorge, cura o preocupación* nos revela una estructura ontológica más profunda del *Dasein*: la *temporalidad*. En ella, el tiempo no es algo vulgar que representa el transcurso lineal e indefinido de una sucesión de “ahoras”. Por el contrario, es un *tiempo lógico* que, al decir de Lacan, instituye una “dialéctica temporal” (Otero, 1984).

En esta *estructura ontológica* Lacan advierte que su postura se condice con una “técnica de lenguaje”, a la vez que se distancia de un sujeto absoluto (Descartes y Sartre), y con un “*método de reducción simbólica*” (Husserl) (Lacan, 1949: 103). De acuerdo con esto, si bien ciertas puntualizaciones conceptuales de Sartre están estrechamente ligadas a la diferenciación lacaniana entre el Yo como *moi* y como *je*, es la *hermenéutica de la facticidad en Heidegger* la que le abre las puertas al psicoanalista francés para formular una ontología del sujeto. A través de ella, Lacan puede dar cuenta de lo que ocurre con el yo a un nivel simbólico, más allá de la alienación especular. Por eso, a fin de cuentas, Lacan rechaza la filosofía de Sartre con las siguientes palabras: “Pero esa filosofía no la aprehende desgraciadamente sino en los límites de una *self-sufficiency* de la conciencia, que, por estar inscrita en sus premisas, encadena a los desconocimientos constitutivos del yo la ilusión de autonomía en que se confía. Juego del espíritu que, por alimentarse singularmente de préstamos a la experiencia analítica, culmina en la pretensión de asegurar un psicoanálisis existencial” (Lacan, 1949: 104).

Es el recurso de Heidegger el que sienta las bases para fundamentar este “desconocimiento constitutivo”, de tal modo que Lacan concluye su presentación de la siguiente manera: “En el recurso, que nosotros preservamos, del sujeto a sujeto, el psicoanálisis puede acompañar al paciente hasta el límite extático del ‘*Tú eres eso*’, donde se le revela la cifra de su destino mortal, pero no está en nuestro solo poder de practicantes el conducirlo hasta ese momento en que empieza el verdadero viaje” (Lacan, 1949: 105).

En Heidegger, el transcurso entre la muerte y la historicidad se da a través de la temporalidad, siendo el fin de la vida lo que encierra la totalidad existencial del hombre como unidad de posibilidades. La muerte, como aspecto ineludible de la existencia, es una posibilidad que marca el acabamiento de todas las posibilidades del hombre. Al decidir no sustraerse a la angustia que provoca la muerte, el sujeto es un auténtico *ser-para-la-muerte* que recobra la libertad ante su posibilidad más cierta: el acabamiento de su existencia (Otero, 1984).

De este modo llegamos a una ontología del sujeto a través de la identificación con la imagen especular. En la ontología, el *je* se proyecta hacia su imagen reflejada en el espejo, siendo resignificada la matriz simbólica que asume a través de una apercepción; o, dicho de otro modo, en la precipitación en la cual el niño se anticipa, se halla una resignificación de los símbolos *previos*

provistos por su contexto (el medio, su cuerpo, sus padres, objetos significativos). En efecto, el *je* cambia de posición al identificarse con su imagen en el espejo. El *moi* es la imagen que asume en su fijeza, lo que el sujeto cree conocer de su yo en una “apercepción situacional” que lo ubica en un tiempo y espacio. Pero esto no es más que una ficción, porque detrás de aquello se esconde el mecanismo de lenguaje que lo subtiende, y que el sujeto desconoce.

En los términos de *Ser y tiempo* (Heidegger, 1971), el sujeto proyecta su estado de yecto, convirtiéndolo en sido (resignificándolo). Es la paradoja que reza que lo proyectado es lo ya yecto y lo ya yecto es en tanto se proyecta. En la autenticidad el sujeto vive de proyección en proyección ante la infinitud de posibilidades que se le presentan. Y no hay autenticidad más plena que la decisión de aceptarse como un *ser-para-la-muerte*, donde el sujeto decide hacer frente a la angustia de la posible imposibilidad de su existencia.

La teorización del yo como *moi*, no le alcanza a Lacan para formular una ontología del sujeto. Quedarse sólo con eso, sería caer en una filosofía de la conciencia como “*self-sufficiency*”, donde el *ego* es un mero producto de la conciencia (Lacan, 1949: 104). En ese sentido se desprenden sus críticas a Sartre, ya que su posición se distancia de “toda filosofía derivada directamente del *cogito*” (Lacan, 1949: 99).

Es la ontología formulada por Heidegger, la que le allana el camino a Lacan para formular una “dialéctica temporal” donde el sujeto “va desde la insuficiencia a la anticipación”, y que proyecta “en historia la formación del individuo” (Lacan, 1949: 102-103). Fundamento por el cual Lacan puede explicar la función del Yo (*je*) dentro de la experiencia analítica. Y esta función no es otra cosa que “acompañar paciente hasta el límite extático del ‘*Tú eres eso*’, donde se le revela la cifra de su destino mortal” (Lacan, 1949: 105).

## Notas

1. El subrayado es nuestro.
2. Entendida ésta como una percepción anticipada.

## Referencias

- Dolto, f. (1936). “Notas de Françoise Dolto en la SPP del 16 de junio de 1936” (trad. de I. Agoff), en G. Guillerault (Comp.) (2005), *Dolto, Lacan y el estadio del espejo*, Buenos Aires: Nueva Visión, 293-300.
- Heidegger, M. (1971). *Ser y tiempo* (trad. de J. Gaos). México: Fondo de Cultura Económica.
- Husserl, E. (1973). *Meditaciones cartesianas*. Madrid: Paulinas
- Lacan, J. (1949). “El estadio del espejo como formador de la función del yo [je] tal como se nos revela en la experiencia psicoanalítica” (trad. de T. Segovia), en: J. Lacan (Ed.) (2008), *Escritos 1*, Buenos Aires: Siglo XXI, 99-105.
- Lacan, J. (1997). *La familia* (trad. de V. Fishman). Buenos Aires: Homo Sapiens.
- Otero, S. (1984). *La hermenéutica ontológica de la facticidad en Heidegger (1889-1976)*. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires.
- Sartre, J-P. (1968). *La trascendencia del ego*. Buenos Aires: Calden.

**VIOLENCIA Y CINISMO.**  
**El origen de la acción como**  
**problema comunicativo**

**Diego Fonti**

En las lecturas previas de este trabajo, encuentro que el texto de Butler (1997) *Excitable Speech: A Politics of the Performative* (cast. *Lenguaje, poder e identidad*) lleva por título en la traducción alemana *Haß spricht: Zur Politik des Performativen*. Todos sabemos que las traducciones siempre incluyen una serie de decisiones que a menudo trascienden la cuestión del fraseo más adecuado, por lo que me importa menos la corrección de la traducción que el problema de la asociación de los términos. El argumento del libro es que la teoría de actos de habla permite exponer -mediante el estudio de actos de habla que expresan rechazo (insulto, injuria), y sobre todo mediante el análisis de performativos soberanos que "asujetan" a los sujetos- el modo en que el lenguaje opera una vulneración del otro. La opción del título en alemán muestra la preferencia por uno de los modos de "excitabilidad" de los sujetos y su producción destructiva, el odio. Butler toma ese giro de la terminología jurídica y muestra cómo el lenguaje en condiciones de excitación es aquel que de una manera al mismo tiempo consciente e inconsciente produce en su uso una serie de efectos, que a menudo están más allá del dominio tanto de los emisores como de los receptores. Sin dudas el ejemplo del lenguaje del odio es un modo constatable de realización de violencia y crueldad. Pero aquí no pretendo hacer una crítica de la violencia o de sus manifestaciones en el lenguaje y sus expresiones de odio, sino que tomo la idea de una "excitabilidad" originaria proveniente de relaciones de fuerza con otros para indagar un aspecto importante de la relación moral, más allá y más acá del momento argumentativo. Es un punto de partida para estudiar las relaciones éticamente relevantes de la actividad comunicativa con otros y lo que ellas hacen en el ámbito público, a partir de dos cuestiones ineludibles: la violencia, en tanto forzamiento indebido de lo que realiza la comunicación, y el cinismo, como negación escéptica de sus posibilidades, que a partir de ironizar su misma seriedad y necesidad instrumentaliza ese estado en beneficio propio.

La pregunta de fondo que me interesa abordar es si la violencia es sólo una deformación o violación de la comunicación, o si hay algo violento en la relación ética misma; más aún, si esa violencia no implica un tipo de relación productiva, previa a su deriva en "actos" violentos o de otro tipo. La hipótesis es que en la estructura de la relación

ética se halla un doble momento de violencia, entendida esta como un forzamiento del estado inercial subjetivo, por el cual un sujeto en primer lugar admite un vínculo con otro demandante, acusando recibo del traumatismo del ingreso de la subjetividad ajena en la propia, y en segundo lugar responde a esa injerencia externa (haciendo lugar al otro, eliminándolo, o siéndole indiferente). Tal noción de violencia, en este estudio todavía en estado indagatorio, se muestra como una respuesta posible a la pregunta de lo que mueve a la acción y permite pasar del campo del reconocimiento de la norma a su actuación.

El problema del inicio de la acción moralmente vinculante tiene al menos dos caras. Por un lado, la antigua pregunta de si lo que la razón admite como deber - o la comunicación como acuerdo consensuado - tiene suficiente fuerza volitiva para mover al sujeto a actuar de modo acorde. Por otro lado, como Habermas mismo se pregunta, incluso si las pretensiones de validez de las afirmaciones fuesen respaldadas por buenas razones, ¿en qué servirían para dirimir entre las pretensiones de validez parejamente válidas de argumentos contrapuestos? (Habermas, 1986: 46). Incluso si se respetaran las condiciones ideales comunicativas, ¿qué llevaría a optar en casos de argumentos fuertes mutuamente excluyentes y éticamente no dirimibles? Finalmente está la cuestión de la fuerza de la razón para vencer intereses privados, incluso cuando conocidamente sean contrarios a algún tipo de bien común, y realizar acciones aparentemente contrarias a ellos. Una respuesta inmediata sería apelar a algún modo de decisionismo, o en su defecto a la "ilusión liberal" de la "libre aceptación" de normas que funda su obligatoriedad y su cumplimiento (Apel, 1986: 114). Sin embargo, esta posición, ciertamente práctica, no sólo no da cuenta de los mínimos criterios de legitimidad en las sociedades contemporáneas, sino que además corre severos riesgos de ceguera respecto de las mismas consecuencias que pretende alcanzar. Por otro lado, una respuesta más compleja implicaría involucrar en el proceso de razonamiento y acción ética una serie de elementos que exceden el campo argumentativo (creencias, convicciones, cosmovisiones, etc.), aunque los presuponga de modo insoslayable. Es aquí donde habría que ubicar una versión menos superficial del emotivismo actual, no tanto como mera reacción a impresiones, sino como la pregunta por el vínculo entre la conmoción que nos producen los otros y nuestros modos de respuesta. Este trabajo tiene por objetivo, entonces, establecer ante todo una demarcación de las nociones de violencia, para en un segundo momento volver sobre las condiciones de una violencia que opera como motor creativo de las discusiones, decisiones y acciones éticas.

#### **Las violencias en la ética**

Heidegger afirmaba que en las tragedias de Sófocles y en una escueta frase de Heráclito se encerraba un acceso más inicial y originario al

ethos que en todo el conocimiento práctico de la ética aristotélica, es decir, que hay más comprensión del ethos a partir de la narración de los modelos de decisiones, acciones, creencias y modos de enseñanza de una comunidad que en la tarea filosófica-crítica de analizar esos procesos, encontrar sus puntos de legitimación, sus cegueras, sus razonamientos y finalidades, etc. De alguna manera la misma idea se encuentra en la afirmación de MacIntyre (2008) de que la “ética aplicada”, en tanto campo de procedimientos, argumentos y decisiones morales respecto de regiones temáticas particulares, se basa en un error. Al mismo tiempo, sabemos que sin esa tarea filosófica difícilmente podríamos hablar de ética más allá de la mera descripción del ethos, ni mucho menos ser críticos, superar modelos inadmisibles y buscar modos de imponer cambios sistémicos (pensemos en la historia de la bioética). Pero en la tarea filosófica también conviene volver a esos momentos originales de la acción, so pena de olvidarlos y pensar que sólo en el campo lógico, discursivo o normativo puede encerrarse la totalidad de su tarea. La dificultad de la eficacia de la argumentación, incluso concediendo que la misma se hubiera dado en condiciones óptimas para su legitimidad, es la abstracción de los contextos y la separación entre las ideas que motivan desde el punto de vista racional y las actitudes empíricas concretas (Habermas, 1991: 81).

La respuesta tradicional estuvo habitualmente dada por un modo de eticidad capaz de vencer las diversidades de opinión frente a la decisión y unificar y motivar para la acción. Por otra parte, la filosofía siempre enfrentó el desafío del relativismo y la necesidad de legitimación mediante el recurso a la universalidad. Esto ha llevado a diversos pensadores a encontrar en la ética y su gesto universalizador mismo una prueba de su violencia (Butler, 2005). Hermenéuticamente Ricoeur encuentra una relación violenta por vía contraria: ante la universalidad del lenguaje, la violencia surge al particularizarlo aplicándolo a una situación (Ricoeur, 1998: 36). De todos modos, y en ambos casos, la violencia se da al vincularse un individuo o situación individual con un tipo de universalidad alcanzada en y como lenguaje. Esta primera acepción de la violencia en y de la ética, con una raíz muy determinante en la obra de Adorno, encuentra en las versiones actuales de la ética discursiva un modo de superación: el principio de “capacidad necesaria de las consecuencias previsibles de las normas” de “lograr el consenso de todos los afectados” (Apel, 1986: 89) implica acceder a un modo de conocimiento y de legitimación que no deja fuera a ningún sujeto ni le fuerza a una decisión no deseada. Este universalismo conlleva la garantía de no violencia en la comunicación: “El respeto recíproco e igual para todos exigido por el universalismo sensible a las diferencias quiere una inclusión *no niveladora* y *no confiscadora* del otro *en su alteridad*” (Habermas, 1999: 72).

Entre las críticas a la ética del discurso se encuentra, por ejemplo en el caso de Habermas y con aplicabilidad directa a Apel, la de haber abandonado el proyecto de reconstruir la comunicación sin coacción a partir de la superación de patologías concretas a la de buscar una fundamentación trascendental (o cuasi-trascendental) universal (Celikates, 2010: 282s). Al buscar una reconstrucción que apela a estructuras divorciadas de la realidad, no se atenderían a reclamos y posibilidades de corrección concretas. Por otra parte, los desarrollos más recientes de los principales representantes de la ética discursiva reconocen cierto déficit motivacional tanto para dar sentido a las acciones, suscitar la solidaridad y finalmente motivar a la acción, lo que les ha llevado a indagar cuál sería el rol de otras eticidades, particularmente religiosas, en la acción moral (Habermas, 2011). Este déficit se evidenciaría no sólo en la dificultad de vincular decisión legítima y acción personal, sino también la dificultad de abordar la cuestión del cínico.

### **Violencia, decisión, acción**

Se puede aquí retomar la idea de “excitabilidad” propuesta al inicio, para delimitar el término “violencia”. Así como no quiero entender a la violencia en el plano de mera acción-contra el bienestar, integridad o deseos de una persona, comunidad o sistema, ya que la hipótesis la formula de un modo también productivo para la ética, tampoco quiero asumir aquí la diferencia entre agresividad y violencia que provee el psicoanálisis, ni acercarla al concepto de poder foucaultiano. Diversas fenomenologías como las de Sartre, Merleau Ponty y Levinas han mostrado la apertura del sujeto en una estructura de pasividad, que le vuelve pasible de recibir de otros un impacto: una demanda que puede ser un trauma que demanda al sujeto una respuesta en favor del otro, o una demanda “vacía” y arbitraria que le daña en sus posibilidades mismas de responder responsable y libremente (Staudigl, 2015: 152). En su estudio sobre violencia y lenguaje, Ricoeur (1998) muestra algunas características del lenguaje que superan la primera impresión de un lenguaje “neutral” que puede convertirse en violento cuando se lo usa para expresar otro tipo de intenciones y significados. Al abordar por ejemplo el lenguaje filosófico, incluso tomando como idea regulativa la “meta” del lenguaje, que bien podría ser el consenso sobre normas, Ricoeur sin embargo afirma que antes somos “conmovidos” (*seized* dice la traducción en inglés) por el lenguaje y la tradición que lo porta (Ricoeur, 1998: 38). Esta experiencia pone en escena un gesto de fuerza que se halla también en el encuentro del Otro que habla y se dirige al sujeto, exponiéndose en su necesidad. No es casual que un filósofo como Levinas, que constantemente alude a la relación ética como no-violenta, al considerar el traumatismo implicado en el encuentro con otro

demandante dice que la relación con otro incluye la “violencia” de “recibir a un ser que le es inadecuado” (Levinas, 1995: 51). Así la violencia presupone un dato fundamental para la ética: la trascendencia del otro y la posibilidad de daño mutuo, los sujetos que al mismo tiempo están separados y pueden aprehenderse, que se relacionan y al mismo tiempo rehúyen la subsunción (Levinas, 1995: 236). Sin esta ambigüedad original, todo movimiento de relación con otro, incluidas ciencia y filosofía, serían un tipo de violencia como “apresamiento” que niega todo otro ser (Levinas, 1995: 306). En cambio, incluso la relación de odio o negación del otro ya incluye algún tipo de reconocimiento de su subjetividad: ese tipo de violencia se produce “como un absurdo”: “La violencia no detiene el Discurso; todo no es inexorable” (Levinas, 1995: 253).

Antes que la respuesta de reconocimiento y responsabilidad, o de negación y daño, hay el trauma del otro que origina la respuesta futura. Si se pudieran proponer de modo temporal las condiciones de la comunicación pública sobre asuntos éticos, se podría pensar que cuando Apel relaciona ética y utopía lo hace trayendo del “futuro” o anticipando ciertos requisitos por los que una condición ideal se vuelve operativa en el presente. Esta anticipación visibilizaría la íntima relación de ética y utopía, así como también de razón y utopía (Apel, 1986: 209). Ese modelo “futuro” de comunicación libre de dominación y violencia está también, por su carácter imaginativo, libre de la carga de la acción concreta, con todas sus ambigüedades y ejercicios del poder puntuales. Pero al mismo tiempo, la cuestión del “pasado” como memoria del sufrimiento o “razón anamnética” (Habermas, 1997), significa un impacto que desencaja la sobria equiparación de los iguales: impone un gesto de fuerza por el que se debe dar cuenta y respuesta de ese daño ya operativo y aun presente. Aunque esto parezca ir en contra de las nociones formales de simetría y equidad, cuando Habermas toma de Metz y su elaboración de la tradición cristiana el rol de dar respuesta al sufrimiento, y lo vincula con la tarea filosófica de juzgar de un modo anti-relativista los resultados e instituciones propias y ajenas, está dando cuenta de que ambos discursos tienen una tarea desmitificadora y constructiva, sobre todo a partir de una racionalidad que toma como punto de partida la tarea de dar respuestas al sufrimiento injusto. Por supuesto que las bases simbólicas de la tradición aludida no pueden ser imponentes, aunque haya discursos que sin el compromiso con ella tomen de ella (o de cualquier otra tradición) elementos liberadores.

A partir de esta interpretación del rol “violento” del reconocimiento del otro en su sufrimiento, es que se puede leer la reformulación de los principios básicos de la ética del discurso en Dussel, la comunidad discursiva. Cuando Dussel (1998: 411) plantea que las víctimas no sólo suministran un “lugar filosófico” para elaborar una crítica a los

sistemas sino que la “comunidad de víctimas” indica un tipo de validez antihegemónica que pone en cuestión las hegemonías de los supuestos consensos, entonces está indicando un tipo de materialidad que porta criterios normativos previos, por lo que no todo acuerdo sería legítimo, incluso si cumpliera con los criterios formales previstos. Este criterio permitiría, además de la discusión de “contenidos”, comprender una de las fuentes de la conmoción que lleva a formular la pregunta ética y a actuar a continuación. Además, una ética basada en esta descripción fenomenológica de la experiencia estructural de violencia del encuentro con otro, permitiría también encontrar un lugar para la estética, en tanto rol – lugar, función y educación – de la sensibilidad como un acceso al reconocimiento del otro, especialmente en sus situaciones más angustiantes.

Pero por cierto, esta conmoción “estructural” frente a la violenta irrupción del otro en su menesterosidad no genera necesariamente las mismas respuestas subjetivas. Por eso, si esta estructura es mínimamente aceptable, está claro que el segundo desafío permanece fuera de sus capacidades de respuesta: la cuestión del cínico. Pienso que este punto es éticamente insuperable. Ya que la violencia tiene la ambigüedad antes descrita – su potencialidad dual en el inicio, y su acicate filosófico (argumentativo y prático) en su constatación empírica –, ella contiene para el análisis ético una serie de posibilidades vigentes. En cambio, el cinismo sólo sostiene un modo paradiscursivo que por su falta de compromiso genera un tipo de violencia que no permite una superación ética argumentativa posible. Es aquí donde la filosofía práctica abre uno de los sentidos legítimos de la intervención política: generar las acciones, instituciones y normas que fuercen la actividad del cínico en pos de las normas alcanzadas, incluso a despecho de su propia indiferencia.

Por su parte, y al interior de la propia tarea ética, aparece la necesidad de transformar normativamente a la vulnerabilidad y la figura de las víctimas (en tanto vulnerabilidad que fue efectivamente transgredida y dañada). Es decir, queda la tarea de mostrar cómo operativamente a nivel de discurso y praxis ética, el sufrimiento injusto potencial o ya efectivizado puede volverse condición normativa, primero en la discusión ética y luego en la decisión política, aún cuando no todos hayan dado su aquiescencia.

## Bibliografía

- Apel, K.O. (1986), *Estudios éticos*, Alfa: Barcelona.
- Butler, J. (1997), *Excitable Speech. A Politics of the Performative*. Routledge: London/New York.
- Butler, J. (2005), *Dar cuenta de sí mismo. Violencia ética y responsabilidad*, Amorrotu: Buenos Aires.
- Cellikates, R. (2010), “Habermas – Sprache, Verständigung und sprachliche Gewalt”, en H. Kuch y S. K. Herrmann (eds),

- Philosophien sprachlicher Gewalt*, Velbrück: Weilerwist, 272-285.
- Dussel, E. (1998), *Ética de la liberación en la edad de la globalización y de la exclusión*, Trotta: Madrid.
- Habermas, J. (1987), *Teoría de la acción comunicativa I*, Taurus: Madrid.
- Habermas, J. (1991), *Escritos sobre moralidad y eticidad*, Paidós: Barcelona.
- Habermas, J. (1997) "Israel oder Athen: Wem gehört die anamnetische Vernunft", en *Vom sinnlichen Eindruck zum symbolischen Ausdruck*, Suhrkamp: Frankfurt a.M., 98-111.
- Habermas, J. (2004), *La inclusión del otro*, Paidós: Barcelona.
- Habermas, J. (2011), "Lo político: el sentido racional de una cuestionable herencia de la teología política", en J. Habermas et al. *El poder de la religión en la esfera pública*, Trotta: Madrid.
- Levinas, E. (1995), *Totalidad e infinito*, Sígueme: Salamanca.
- MacIntyre, A. (2008), "Does Applied Ethics Rest on a Mistake?", en A. Cortina (ed.), *Public Reason and Applied Ethics*, Routledge: London/New York, 49-62.
- Ricoeur, P. (1998), "Violence and Language", *Journal of French and Francophone Philosophy*, 10, 2, 32-41.
- Staudigl, M. (2015), *Phänomenologie der Gewalt*, Springer: Heidelberg.

## VERDAD OCULTA, PODER Y VIOLENCIA

**Teresa Mabel Piña**

### Introducción

El presente trabajo intenta reflejar algunas reflexiones a las que hemos arribado, luego de una aproximación al pensamiento de Michel de Certeau sobre cómo se produce la verdad en el cristianismo. Desde este marco intentamos establecer un hilo conductor entre algunos conceptos nuevos y saberes previos con los que hemos podido relacionarlos. El período histórico que se estudia corresponde al siglo XVII en que se presenta la obra de Michel de Certeau *La posesión de Loudun* (De Certeau, 2012). Para llevar adelante esta tarea nos proponemos, primero, realizar una breve contextualización del autor y su obra considerando la cuestión del poder en torno a los modos de subjetivación de las monjas ursulinas desde Michel Foucault; segundo, realizar un intento de interpretación y comprensión histórico sobre cómo eran vistas las posesiones diabólicas a la luz de los aportes de Gádamer y De Certeau; finalmente, realizaremos una breve conclusión en relación a lo abordado desde el pensamiento de Hannah Arendt.

### Poder y violenta producción de verdad

Michel de Certeau nació en Francia (1925-1986), fue historiador jesuita, teólogo y psicoanalista interesado por las corrientes religiosas de los siglos XVI y XVII. Investigó la "escritura de la historia y la relación entre las instituciones de conocimiento y la noción de verdad; sus influencias directas se encuentran en Freud, Lacan y Foucault y sus métodos en un continuo entrecruzamiento entre la filosofía analítica, la lingüística o la semiótica" (García López, 2003: 2). *La posesión de Loudun* se basa en su interpretación histórica de los hechos acontecidos en el Monasterio de Loudun, en Francia, en el siglo XVII. Estos hechos, se refieren a las denominadas "posesiones diabólicas" de las monjas ursulinas del convento. Para ello se vale del aporte realizado por Michel Foucault en cuanto a la constitución del sujeto a lo largo de la historia y a las redes de poder.

En este sentido, Foucault, en su método de investigación se refiere al estudio de las prácticas concretas que han constituido a los sujetos a través de la experiencia en la que el sujeto y el objeto se "forman y se transforman", uno por relación y en función del otro. Asimismo, aborda el estudio de las prácticas desde "lo que se hace", en este caso, con las endemoniadas del convento.

De este modo, Foucault concibe el poder desde las interrelaciones con los sujetos; es decir, no hay poder si no hay sujetos que sean protagonistas. Por su parte, Pierre Bourdieu sostiene que las instituciones son un instrumento clave en la reproducción de las relaciones de dominación existentes en la sociedad. Dominación que se reconoce por la implantación de *habitus*. Los *habitus* constituyen la generación de prácticas que están limitadas por las condiciones sociales que las soporta. Es el punto en el que converge la sociedad y el individuo, producto de un aprendizaje que todos los campos sociales utilizan para ejercer control y apropiación. También Foucault apunta a esta concepción de poder, un poder que se hace saber, se hace verdad, está inscripto en los cuerpos, convirtiéndolo en objeto de vigilancia y control.

Así, el cuerpo se encuentra en una sociedad que ha limitado el espacio para moverse, ha organizado el área, ha trazado fronteras para demarcar su territorio y así tenerlo controlado, siempre localizado y vigilado a fin de mantener efectivamente la estructura de lo que Foucault considera una *sociedad disciplinaria*,<sup>1</sup> cuya norma de rendimiento está trazada por la observación del cuerpo. En este sentido, el monasterio de Loudun es el espacio que limita las acciones y movimientos de las monjas ursulinas y su superiora Juana de los Ángeles.

Pero el poder se encuentra en el hombre mismo, en su existencia como tal, no está por fuera de él, no es algo externo que lo domina o subyuga, no es algo que el hombre tenga que padecer "pasivamente". El poder pasa por nosotros, nos invade, somos objeto del poder, y es nuestro deber participar de esas relaciones, así sea para "dejar hacer o deshacer". De este modo, cuando Sor Juana se manifiesta poseída por los diferentes demonios, se siente objeto de poder al dejarlos intervenir en su cuerpo. Esta cuestión es muy importante porque replantea la identificación del poder con la prohibición, la obligación, el rechazo, la represión, lo oculto y lo negativo; involucrando al mismo hombre en la responsabilidad de esa aceptación de aquello que se prohíbe u obliga.

De ahí que, estudiar la relación entre poder y cuerpo conlleva estudiar la disciplina, la normalización. Es decir, ver a través de qué procesos los cuerpos han sido formados desde una mecánica de poder disciplinario. La regla derivada desde la regla natural, desde la norma. No definen un código de ley sino de la normalización. Se trata de cuerpos dóciles, de hacerlos más obedientes, de conseguir el control de las operaciones del cuerpo y de su discurso. Foucault en *Microfísica del Poder* sostiene: "Estamos sometidos a la verdad en el sentido en que la verdad se hace ley, elabora un discurso verdadero que, al menos en parte, decide, transmite, promueve, efectos de poder" (Foucault, 1992: 148). Así, Juana de los Ángeles se siente poderosa y dice: "El demonio frecuentemente me engañaba con el pequeño placer que me

causaban las agitaciones y otras cosas extraordinarias que hacía en mi cuerpo. Sentía yo un placer extremo al oír hablar de ello y estaba encantada de parecer más compleja que las otras" (De Certeau, 2012: 44).

Palabras en las que la monja ursulina describe las sensaciones que su cuerpo le hace sentir. El cuerpo que habla se siente poderoso y se excita. Foucault en sus estudios intenta percibir en el individuo "las marcas sutiles singulares, subindividuales que pueden entrecruzarse en él y formar una raíz difícil de desenredar". Historia que ha dejado marcas en nuestro cuerpo estigmatizado por los sucesos y afirma: "El cuerpo: superficie de inscripción de los sucesos [...], lugar de disociación del Yo [...], volumen en perpetuo derrumbamiento. La genealogía se encuentra en la articulación del cuerpo y de la historia. Debe mostrar al cuerpo impregnado de historia y a la historia como destructora del cuerpo" (Foucault, Nietzsche, la genealogía, la historia, 1994: 14s.). Muestra como el discurso filosófico ha atravesado nuestro cuerpo construido filosóficamente y fisiológicamente. Los múltiples orígenes enraizados en el cuerpo de manera articulada.

### Historia: interpretación y comprensión

Michel de Certeau describe las posesiones satánicas acontecidas en el monasterio de Loudun. Para mostrar el actuar de las monjas en un período histórico en donde todo lo que se hacía debía ser "dicho" al confesor. Para ello se vale del texto "Del gobierno de los vivientes" (Foucault, Del gobierno de los vivos) de Michael Foucault. El estudio histórico analiza las prácticas de la confesión y la dirección de las conciencias.

Si la salvación implica un camino de perfección entonces el monasterio es el lugar de la salvación y la perfección. Pero salvarse, conlleva la ascesis, entendida como conjunto de prácticas y hábitos que sigue el asceta para conseguir la perfección moral y espiritual. En este sentido, el monacato es el modelo del cristianismo y su primer principio es la necesidad de un director espiritual que exige obediencia. A su vez, la obediencia conlleva una dualidad: por un lado, *decir todo*; y, por otro lado, producir *alelujía*, puesto que la verdad se da en la externación, se manifiesta.

En *Microfísica del Poder* Foucault sostiene: "Tenemos que decir la verdad; estamos obligados o condenados a confesar la verdad o a encontrarla" (Foucault, 1992: 148). La obediencia implica un modo de ser. Se estructura. El discurso sobre uno mismo es fundamental. El vínculo que se establece entre confesor y confeso es mejor cuando peor es la relación puesto que posibilita una mayor sumisión y obediencia. "El poder no cesa de preguntarnos, de indagar, de registrar, institucionaliza la pesquisa de la verdad, la profesionaliza, la recompensa" (Foucault, 1992: 148). La figura de referencia es el Obispo, quien posee la verdad. Dotado de poderes civiles y



políticos, enseña la verdad a quienes lo quieren escuchar.

Por otra parte, la arqueología es el método para una genealogía histórica, que toma como dominio de análisis los discursos considerados como acontecimientos; ligados por reglas de prácticas discursivas. Éstas constituyen los modos de lenguaje propios de una época, el alma oculta, el “*a priori* histórico” de donde nace la manera de expresarse de una época. El análisis de estos juegos de verdad hace salir a la luz las leyes inconscientes que condicionan lo que el hombre dice de sí mismo.

El siglo XVII marca una bisagra o gozne. Se produce una crisis que imprime grandes discontinuidades. Guerras de religión en los campos de Francia. Fin de la Iglesia como primer estallido del cristianismo. La Iglesia se conjuga en plural. Matar al otro. Violencia en nombre de Dios. Michel de Certeau habla de “inversión de lo pensable”. Martín Morales afirma: El siglo XVII marca el pasaje de una episteme en la que la verdad se asentaba en la teología, a la inauguración de “la tragedia del lenguaje” en la que las palabras no corresponden ya a las cosas. Entra en escena el “diabolus”: el que divide, el mentiroso por excelencia es convocado para declarar la verdad. Michel de Certeau, el historiador, se apoyará en la posesión de Loudun para declarar que la historia no es ni está segura (Morales, 2013).

La producción histórica parte de un lugar, un contexto y de las prácticas que se realizan. Se trata de descubrir desde dónde interpreta el historiador puesto que se constituye en palabra de otro. Ser palabra del que no está. El historiador a través de sus escritos intenta revelar/develar un hecho. ¿Pasó o no pasó? ¿Fue así o no? Realiza una interpretación histórica para la comprensión que, para Gádamer, implica: 1) una distancia temporal entre sujeto y objeto (en la experiencia histórica el sujeto forma parte del objeto); 2) la historia, como historia efectual, deja huellas en el sujeto, imprime una marca; 3) una autoconciencia del sujeto que hace historia (conciencia de la historia efectual); y, 4) en la experiencia histórica hay una fusión de horizontes entre: a) el sujeto de experiencia histórica, y b) el de los acontecimientos como tal (fuera del sujeto).

Así, a la investigación realizada por De Certeau, en torno a las posesiones demoníacas debemos situarlas en los siglos XVI y XVII, luego desaparecen. De modo que, el historiador *relata* un hecho pasado que *no es el hecho acontecido*. Es decir, hay que distinguir entre el “hecho-suceso” y la “narración del hecho-suceso”. Se abre un abismo de *comprensión* y se requiere de un enorme esfuerzo de *interpretación*. Gadamer en su obra *Verdad y Método* presenta la temporalidad y la finitud constitutiva del hombre y considera que la historia no nos pertenece, “sino que somos nosotros los que pertenecemos a ella” (Gadamer, 1997: 344). Recupera de la ontología heideggeriana la idea de que el hombre está

arrojado en el mundo del lenguaje y de los símbolos. Este mundo cultural forma parte del mundo de la vida en la que el yo se encuentra en una encrucijada fortuita de experiencias, sobre todo lingüísticas (tradiciones, costumbres).

En este sentido, en la cuestión de las posesiones diabólicas debe haber una creencia por parte de quien se manifiesta poseído. Además, forma parte de un fenómeno cultural y social con visos religiosos. Su uso es común en aquellas sociedades donde se cree que los espíritus interfieren en los asuntos terrenales ocasionando enfermedad, mala suerte y desastres. Hay una racionalidad común, un discurso basado en el miedo. El demonio le teme al poder de Dios. De modo que, lo importante es comprender pero, ¿estamos seguros de que los hechos históricos a los que nos referimos acontecieron? De Certeau sostiene que nadie está seguro jamás. “La posesión no admite ‘verdadera’ explicación histórica, porque nunca es posible saber quién está *poseído* ni por quién” (De Certeau, 2012: 251).

Gadamer, por su parte, rehabilita el concepto de prejuicio y reelabora la noción de “precomprensión” en una teoría del prejuicio. Sostiene que los prejuicios son el *a priori* del cual se sirve para ver la realidad. Por ello, para lograr una comprensión lo más objetiva posible, es preciso ser conscientes de los propios prejuicios y reflexionar sobre ellos. Gadamer afirma: “En sí mismo ‘prejuicio’ quiere decir un juicio que se forma antes de la convalidación definitiva de todos los momentos que son objetivamente determinantes. [...] ‘Prejuicio’ no significa pues en modo alguno juicio falso, sino que está en su concepto el que pueda ser valorado positivamente o negativamente” (Gadamer, 1997: 337).

Nunca somos neutrales. El prejuicio más cegador es creer que no tenemos prejuicios. Asimismo, rehabilita, las nociones de autoridad y tradición. Tradición, como lo vivo del pasado que tiene poder efectual y continúa abriendo nuevos horizontes de comprensión. Detrás de los objetos hay una verdad que se devela. En el proceso interpretativo se da un diálogo entre dos interlocutores activos en la que cambia la concepción de sujeto y de la cosa dotada de vida. “El lenguaje es el medio en el que se realiza el acuerdo de los interlocutores y el consenso sobre la cosa” (Gadamer, 1997: 461). Se da una fusión de horizontes entre los objetos (hechos de la historia) y el sujeto con su historia.

Como decíamos más arriba, el historiador debe interpretar un texto. Es decir, “el relato del hecho no es el hecho” sino una narración del hecho. Si tratáramos de entender, por ejemplo, el lenguaje español del siglo XVI probablemente no lo entenderíamos porque es muy diferente al que hablamos hoy. Por lo tanto, hay un abismo de comprensión y es preciso realizar un gran esfuerzo de interpretación. Según M. De Certeau la leyenda es lo que hay que ver y corregir para constituirse como pueblo. Esto implica eliminar las cosas que no conviene divulgar. Incluye una

selección. Construye lo que hay que leer y lo que hay que contar. Del otro se construye una leyenda. Se centra en algo manejable, digerible, que se pueda entender. La leyenda implica no alterar el yo constructor. El otro no existe sino en función de lo que el historiador ha hecho de otro. Ojos que miran y construyen. Procesos complejos. Cadenas de observaciones previas que se instalan. La representación de la realidad es distinta de la realidad. Todas las observaciones son construcciones personales. La realidad es una realidad observada. Un historiador construye la leyenda.

En los exorcismos, la mirada indiscreta se presenta a través de la puerta entreabierta. ¡Nadie debería ver! Pero si no se espía ¿quién cuenta lo que sucedió? La publicidad de lo que hace el exorcista resulta paradójica puesto que el exorcismo se plantea como algo que se debe ocultar, y, a su vez, quien espía puede relatar la verdad de los hechos. Por otro lado, el exorcismo de Juana de los Ángeles se realiza públicamente. Todos deben ver lo que sucede.

En la actualidad, religión, cámara fotográfica y filmadora se tornan cómplices. La irrupción de la cámara produce lo contrario de lo que quiere producir. Lo misterioso se hace público. La mirada se torna obscena. Hay una performance de los acontecimientos que muestran la muerte de inocentes en vídeos que recorren el mundo. La alteridad es brutal. Todo se prepara para provocar determinadas emociones en los espectadores cómplices. Todos vemos pero no hacemos nada. El horror radica en que quienes perpetran tales hechos son tan humanos como nosotros. En un mundo convulsionado por las guerras, la miseria y el hambre estamos llamados a comprender lo ético y volver a preguntarnos por el bien y por el mal. Estamos ante una encrucijada. ¿Qué camino debemos tomar? ¿Cómo resolvemos la cuestión? Negar el problema es reducirlo para no pensarlo y mucho menos comprenderlo.

## Conclusión

Hoy lo demoníaco lo constituye la violencia en el mundo. Violencia que se muestra en las eternas guerras que avasallan el límite de lo imaginable. Millones de muertos en apenas días, semanas, meses. El demonio se enmascara en el hambre, la sed y la miseria que padecen niños, mujeres y hombres involucrados en tales situaciones. Siria, Irak, Irán, Rusia, Ucrania. Y frente a ellos estamos interpelados a problematizar la cuestión. Son los rostros de Otros, que hoy nos presenta la realidad, a los que debemos responder. No hay una ideología aparente. La historia se repite incesantemente. Amplios y complejos fenómenos que involucran al ámbito político y exigen de la política respuestas apropiadas. Respuestas que implican un desafío moral para toda la humanidad. En este sentido, creemos que el pensamiento político defendido por Hannah Arendt puede fructificar hoy. Es preciso comprender los hechos

para evitar que vuelvan a repetirse. Porque *pensar* es un acto humano por excelencia, es buscar la verdad, convencidos de que no hay una respuesta acabada. El pensamiento pertenece a la realidad plural de la vida humana en un mundo común. *Pensar* es un deseo de actuar de manera inteligente con una apertura que trascienda los lineamientos conocidos. Somos distintos entre iguales porque cada uno desde su nacimiento puede aportar algo nuevo al mundo dando paso a discursos inéditos y liberados, capaces de anular la cultura del aniquilamiento, y, a la vez, que potencie una cultura pensante de las muchas formas contextuales en que la pluralidad humana dé razón de su condición.

## Notas

1. Las cárceles, los manicomios, los hospitales, constituyen para Foucault sociedades disciplinarias en donde los sujetos están permanentemente controlados, vigilados y pasibles de ser castigados.

## Bibliografía

- Arendt, H. (2007). *La condición Humana*. Buenos Aires: Paidós.
- De Certeau, M. (2012). *La posesión de Loudun*. México: De Certeau, Michel, La posesión de Loudun, Edición revisada por Luce Giard, Traducción de Marcela Cinta, México, Universidad Iberoamericana. Texto disponible en: <http://www.istoreo.org/p/la-posesion-de-loudun.html>.
- Foucault, M. (1992). *Microfísica del poder*. Madrid: La Piqueta.
- Foucault, M. (1994). Nietzsche, la genealogía, la historia. En M. Foucault, *Microfísica del poder* (págs. 7-28). Buenos Aires: Planeta-Agostini.
- Foucault, M. (1999). Foucault. En M. Foucault, *Estética, Ética y Hermenéutica* (págs. 363-368). Barcelona: Paidós.
- Gadamer, H. G. (1997). *Verdad y Método I*. Salamanca: Sígueme.
- García López, N. (2003). Reseña de "La invención de lo cotidiano" de Michel de Certeau. *Redalyc.org*, 5 Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=53700422>.
- Morales, Martín; "La Posesión de Loudun presentada por Michel de Certeau", disponible en: <http://www.istoreo.org/p/la-posesion-de-loudun.html>

## ANTECEDENTES HISTÓRICOS Y SISTEMÁTICOS DEL USO DE LA IMAGEN EN EL CONOCIMIENTO.

### Presente hoy en el giro icónico y pictórico

Susana Otero

Nuestro interés es describir fenomenológicamente la génesis histórica y sistemática del concepto de imagen (presentación y/o representación de lo otro) para responder con esto a: qué es, por qué y para qué nos ocupamos del uso de la imagen como estrategia didáctica en la motivación de la empatía, competencia moral básica.

Si bien esta inquietud por la imagen nos remonta a los presocráticos, vamos a tener en cuenta tres pensadores fundamentales para la consideración del concepto de imagen como algo que cumple con la función de presentación y/o representación de lo otro. Estos pensadores son: Platón, en la antigüedad, Kant, en la modernidad y Husserl, en el siglo XX, quienes nos conducen a la actual concepción de la imagen (SigloXXI), en virtud del giro icónico (Boehm 1994) y pictórico (Mitchell 1992).

En el 'Paradigma de la línea' libro VI de la *República* de Platón (1992, L.VI, 511b), podemos observar que el concepto de 'imagen' se encuentra vinculado al concepto de 'representación' o de algo dado en el exterior que refiere o evoca otra cosa. Las 'sombras' o 'imágenes' refieren de modo indirecto a aquello que representan y a lo cual accedemos mediante un tipo de conocimiento conjetural (*Eikasía*) por medio de la imaginación, facultad sensible del alma. Todo modo de ser posible de los entes (sensibles o inteligibles), salvo las ideas, son imágenes de imágenes.

Consideramos importante también tener en cuenta el concepto de *mimesis* o el arte de la imitación en el *Cratilo* (Platón, 2000: 280) donde se ve que no es lo mismo el arte de imitar cualidades sensibles como es el caso de la pintura y la música (colores-pintura, sonidos-música) que el arte de nombrar, donde no se imitan las cosas sino lo que los nombres designan, esencia o naturaleza de las cosas. Lo importante es reconocer que la verdad no está en los nombres sino en las cosas mismas. No se conocen las cosas en sí mismas sino las imágenes externas que las representan. En las cosas sensibles y en los nombres (imagen de imagen) solo se conocen las imágenes de lo que representan. El nombre es la imagen de la cosa sensible que es imagen o copia de la esencia correspondiente.

En la modernidad en virtud del giro copernicano se fue precisando el concepto de representación y

vinculado al concepto de imagen interna de algo o de alguien con carácter de mediación entre el intelecto y la cosa, alcanzando esto su mayor precisión en Kant.

En Kant la vía de acceso a la fundamentación interna del conocimiento a priori es la noción genérica de la representación (*Vorstellung*) (KrV A76, B101, 1956) como una afinidad íntima, que hace posible la unión necesaria entre la intuición y el concepto para que haya conocimiento. Pero a su vez el contenido de la representación conforma el carácter de la misma.

La representación intuitiva sensible es una representación derivada (B72), pues lo intuido se deriva de algo que existe ya por sí mismo. Pero además es fundamental la función que cumple la imaginación, facultad ciega del alma, que hace posible la síntesis intermediaria necesaria entre la sensibilidad y el entendimiento, para poder conocer, en su función productiva (presentación) y reproductiva (representación).

En la *Antropología* (1991, §28-§35), Kant considera la Imaginación (*Einbildungskraft-facultas imaginandi*) como facultad de intuición sin presencia del objeto es productiva (*exhibitio* originaria) o reproductiva (*exhibitio* derivativa), distinción que corresponde a lo puro o empírico respectivamente. Pero la Imaginación productiva, aunque creadora, es incapaz de producir una representación sensible, que no haya sido dada a nuestra facultad de sentir, y proporciona realidad a los conceptos, en virtud de la analogía de sus intuiciones ficticias con las percepciones reales.

En el siglo XX, la tendencia a confundir la representación, como acto con el contenido, depende del modo de comprender estas dos expresiones. Un intento de esclarecer este equívoco (Fink 1974, §1) lo encontramos en *Ideas I*, §99ss., donde Husserl plantea una distinción entre la presentación (*Gegenwärtigung*) y la presentificación (*Vergegenwärtigung*), como caracteres o modos de ser del género representación (*Vorstellung*) (Otero, 2010:26ss).

La percepción es una estructura básica de presentación, a partir de la cual toda otra (re)presentación es una modificación simple o compleja de la misma. Esta distinción nos permite explicitar la naturaleza de la imagen (interna o externa), en su función presentativa (productiva) o representativa (reproductiva).

Toda forma de conciencia imaginativa es una presentificación (*Vergegenwärtigung*) (Otero, 2010:35), que puede ser cuasi posicional o neutra, según que se mantenga o no el modo de creencia originario. Cuando es neutra, interviene una segunda modificación imaginativa (*eingebildeter*) y se trata de la neutralización estética. Husserl (Hua XXIII, 1) considera que "en la esfera de la imaginación, no sólo tenemos las representaciones de imágenes internas 'representaciones de fantasía', sino también las representaciones por imagen externa en el sentido corriente de la palabra, es decir, las representaciones en las cuales un objeto percibido

es determinado y cualificado como imagen, por evocar (*vorstellig zu machen*) a otro semejante, como el de una imagen física, que evoca (*vorstellig macht*) el original”.

En el análisis del mundo de la cultura, se revela el carácter intersubjetivo y mediador de toda forma simbólica, en donde tiene lugar la comunicación, de unos con otros o de unos en otros. En este sentido la imagen como presentación, admite el carácter intersubjetivo y mediador de toda forma simbólica. Pues la imagen es el lugar en donde acontece el ser de la comunicación

El recorrido por los supuestos históricos y sistemáticos del concepto de imagen, nos conduce desde Platón con el carácter de las imágenes externas presentes como imágenes de imágenes (sensibles, inteligible) pasando por la consideración de la imagen interna productiva y reproductiva, en la modernidad con Kant, a Husserl en el sigloXX con la explicitación de las imágenes internas de las modificaciones simples y las imágenes-signos externos de las modificaciones complejas.

Este recorrido desemboca y se amplía a comienzo de los noventa cuando el especialista en historia del arte y filósofo, Gottfried Boehm (1994) encuentra en la cultura un giro hacia la imagen denominándolo “giro icónico”. Al mismo tiempo, en Chicago, el profesor de historia del arte y de filología inglesa, W. J. T. Mitchell publica en 1992 su artículo “*The Pictorial Turn*”. Ambos dan cuenta del cambio cultural que origina la llamada ‘ciencia de la imagen’ por unos y ‘estudios visuales’ por otros.

La imagen es en virtud de las relaciones simultáneas, en el espacio, y el signo-palabra es en virtud de sus relaciones sucesivas, en el tiempo. La imagen es a las artes plásticas (la pintura, la escultura, la fotografía), como el signo-palabra es a la poesía, la nota a la música, el tiempo en movimiento al cine. (Cfr. Lessing, *Laocoonte o los límites de la pintura y la poesía*, pág. 157-166-7, citas que debo a transcripcion\_videopresentacion\_sobre\_lesing.pdf f)

El giro hacia la imagen enfatiza el valor de la lógica icónica de la imagen como lugar propio del pensamiento y de la comunicación. En la ciencia de la imagen (*Bildwissenschaft*) de Boehm y en el giro pictórico (*Visual Studios*) de Mitchell se comprende la imagen como signo con relación de semejanza a la realidad. Pero las imágenes no son copias de la realidad sino diferentes formas de ver la realidad.

La función de la imagen es generar sentido. Es una presencia que participa (interna o externa) y es objeto de enfoques multidisciplinares. Es producto y registro del proceso de su creador. Es soporte de información y proceso de construcción de representaciones que remite al contexto en que surge. También es importante tener en cuenta que las imágenes suponen la mirada de los espectadores que son co-autores del sentido que

se hace visible en esa manifestación. (Gil Salgado y Pérez Tabarés, 2014)

Finalmente, el uso de la imagen como estrategia didáctica trasciende el desarrollo de competencias básicas e involucra otras dimensiones que forman parte de la formación integral (personal y profesional) del educando (conciencia emocional, regulación de las emociones, autoestima, etc.). Es decir, esto nos invita a reflexionar acerca de las consecuencias del giro icónico y sus diferentes aplicaciones, en la educación y en la salud mental.

## Referencias

- Beltting H., (2009) *Antropología de la imagen*. Trad. G.M. Velez Espinosa. México. Universidad Iberoamericana.
- Boehm G.,(1994) *Was ist Bild?*, München Fink. (2010) *Wie Bilder Sinn Erzeugen. Die Macht des Zeigens*, Berlin. Berlin University Press. (2011) ¿Más allá del lenguaje? Apuntes sobre la lógica de las imágenes. (2011) “El giro icónico” una carta. En García Varas A., (2011) *La Filosofía de la imagen*, Salamanca. Ediciones de la Universidad de Salamanca.
- Fink E.,(1974) *De la phénoménologie*, trad. Francesa Didier Franck. Paris. Les Editions de Minuit.
- García Varas A., (2011) *La Filosofía de la imagen*, Salamanca. Ediciones de la Universidad de Salamanca. (2012) *La filosofía e(n) imágenes*, Zaragoza, Institución ‘Fernando el Católico’.
- Gil Salguero P., Pérez Tabarés, L. *Dar imagen a la teoría: reflexionando sobre las aplicaciones del <giro icónico> y <pictórico> a las fuentes fotográficas*. <https://asaltoalautopia.files.wordpress.com/2014/07/dar-imagen-a-la-teoria.pdf>
- Husserl E., (1954) *Husserliana*, Haag. Martinus Nijhoff. Hua III/I, XVII, XXIII.
- Kant, I.(1956) *Kritik der reiner Vernunft*, Hamburg, Félix Meiner Verlag.(1979) *Crítica de la razón Pura*, México. Ed. Porrúa
- Kant, I.(1996) *Anthropologie in pramatischer Hinsicht*, Kant im Kontext, Werke auf CD-Rom. (1991) *Antropología. En sentido pragmático*, Trad. Gaos. Madrid. Alianza Editorial.
- Lessing , *Laocoonte o los límites de la pintura y la poesía*. (citas que debo a transcripcion\_videopresentacion\_sobre\_lesing.pdf)
- Mitchell W.J.T., ( 1984) *What is an image?* New Literary History The Johns Hopkins University Press. (2011)¿Qué es la imagen? Trad. en García Varas A. (2011) *La Filosofía de la imagen*, Salamanca. Ediciones de la Universidad de Salamanca.(1992) “*The Pictorial Turn*”, (1994) “*Picture Theory*”, Chicago University of Chicago Press (2009) Trad. Teoría de la imagen: ensayos sobre representación verbal y visual. Madrid. Akal.
- Otero, S. (2010) *Edmund Husserl. El análisis fenomenológico de la memoria*. Río Cuarto-Córdoba. Ediciones ICALA.
- Platón, (2000) *Diálogos*, México. Ed. Porrúa. (1992) *La República*, trad. A. Camarero. Bs. As. Eudeba.

## **REFLEXIONES ÉTICAS SOBRE LA EQUIDAD Y DIGNIDAD PARA UNA JUSTICIA GLOBAL DISTRIBUTIVA Y LA NO VIOLENCIA CON LOS OTROS**

**María de los Ángeles André,  
Mariano Andrea Fracasso Moreno**

Amartya Sen inicia su análisis partiendo de la noción de funcionamiento. Los funcionamientos representan partes del estado de una persona: específicamente, las cosas que logra hacer o ser al vivir. La capacidad de una persona muestra combinaciones alternativas de los funcionamientos que puede lograr, que pueden ser una colección. Algunos funcionamientos son muy básicos como por ejemplo, estar bien nutrido o tener buena salud. Otros funcionamientos son más complejos; para ejemplificar: alcanzar la autodignidad, integrarse socialmente.

La libertad de tener distintos tipos de vida aparece reflejada en el conjunto de capacidades de la persona. Esta capacidad depende de factores varios como las características personales y los arreglos sociales. De todas maneras, las capacidades personales constituyen gran parte de la libertad individual. Los funcionamientos se dividen en cuatro categorías y, según Sen, son: libertad de bienestar, logro de bienestar, libertad de agencia y logro de agencia. Si bien son nociones no necesariamente idénticas, están relacionadas entre sí.

Los funcionamientos constituyen el ser de una persona; la evaluación de su bienestar debe tomar la forma de valoración de estos elementos constitutivos. "... La diferencia entre el logro de agencia y el logro de bienestar no es sólo un asunto de espacio (el primero nos lleva más allá de la propia vida y funcionamiento de la persona), sino además de la diferente ponderación de los elementos que comparten (esto es, en los funcionamientos relevantes tanto para el bienestar personal como para otros objetivos de la persona, al evaluar a la agencia se podrían asignar diferentes ponderaciones, en comparación con la evaluación del bienestar)" (Senn, 1996: 62s.).

En el contexto ético, el bienestar propio influye y es influido por la naturaleza de la vida de otras personas. También es posible asignar una importancia moral y política a la satisfacción de necesidades básicas y demandas urgentes bien determinadas, aunque el uso del enfoque sobre la capacidad no se limita sólo a las capacidades básicas. "... la caracterización más adecuada, desde el punto de vista del motivo, de la pobreza como una falla de las capacidades básicas, puede hacerse también en el formato más tradicional del

ingreso inadecuado. La diferencia en la formulación no tiene importancia. Lo que importa es tomar nota de las variaciones interpersonales e intersociales en la relación entre los ingresos y las capacidades. En esto se encuentra la contribución particular del enfoque sobre la capacidad en el análisis de la pobreza" (Senn, 1996: 69).

Martha Nussbaum trata el análisis aristotélico de la distribución política y su relación con el enfoque sobre la capacidad. Según Aristóteles, el bien humano se vincula con la necesidad de establecer primero la función del hombre y luego explorar la vida en el sentido de actividad. En base a la distribución justa de la capacidad para funcionar se confiere un lugar primordial en la teoría aristotélica de la distribución política. Así, en sus escritos sobre ética y política sobresale el reconocimiento acerca de la importancia de los funcionamientos y las capacidades de una persona.

En lo que respecta a los juicios sociales, las evaluaciones individuales nutren la valoración social y la igualdad, aun cuando no se limitan a ella. Según Thomas Pogge, a la que denomina una mera especulación ilustrativa, tiene un acuerdo inicial global mediante un inventario de los derechos humanos, que prevé reforzar a través del tiempo para lograr incluir un sistema de regulaciones económicas globales: figura una Declaración Universal, además de un derecho fehaciente a la emigración. Considera también una redistribución de los recursos naturales.

Esta posición da por sentado un enorme progreso, ya que echa a rodar la idea de que un orden global justo no tendrá sus bases en las jerarquías de poder existentes: será justo con todos los seres humanos, a los que asigna igualdad desde la perspectiva moral. Esto conlleva una concepción interesante de la libertad humana, pues considera a todos los involucrados, iguales en la elección del orden global obtenido.

Pogge rechaza las desigualdades en las oportunidades vitales básicas. Propone respuestas y una justificación filosófica para un real compromiso con la redistribución global. Esta focalización hacia los derechos humanos está muy cercana al enfoque de las capacidades que definen tanto Amartya Sen como Martha Nussbaum.

### **Conclusión**

En "Capacidad y bienestar", Amartya Sen propone formas de entender y medir ciertos aspectos importantes de la calidad de vida, la cual debe valorarse en términos de las capacidades de una persona. Una capacidad es la habilidad o potencial para hacer o ser algo para lograr cierto funcionamiento, los que se dividen en cuatro categorías. Comienza Sen con una tesis sobre la clase de valor que debe interesar a los igualitaristas: se debe lograr que las personas sean iguales en sus capacidades, al menos en las básicas.

La calidad de vida es valorada así, en una primera instancia, como una propuesta filosófica sobre lo que es una buena vida. También puede ser valorada por su legitimidad como un objetivo

político: si es o no lo que se ha de lograr mediante los instrumentos políticos. En último lugar, puede ser valorada por su eficacia para determinar las decisiones políticas y económicas que se implementan con el fin de evaluar los efectos de la política. Estas tres formas existen por separado, pero guardan relación entre sí y son necesarias.

Ahora bien, el Estado utiliza la coerción para lograr la legitimidad de un objetivo político. Esta legitimidad se obtiene, o bien por la aceptación de los gobernados, o bien a través de la votación. Pero Sen señala a la libertad como una meta que la sociedad debe abrazar. La libertad debiera constituirse en una consecuencia de la justicia; el derecho a la libertad es anterior al Estado, es un derecho humano natural y es el resultado de una estructura básica justa de la sociedad.

Se puede pensar que estas teorías padecen de carencia de realismo. Los teóricos clásicos como Hobbes, Locke y Kant (excepto Rousseau, Smith y John Stuart Mill) son defectuosos en cuanto al abordaje de los sentimientos morales, al dejar de lado a la multiculturalidad y al rol de la educación. Según Martha Nussbaum (Nussbaum, 2007: 398-399) "Hace mucho tiempo que es obvio que el objetivo de la justicia global obliga a la inclusión de numerosas personas y grupos que no habían sido anteriormente incluidos como sujetos de justicia plenamente iguales: los pobres, las clases bajas, los miembros de minorías (religiosas, étnicas y raciales) o, más recientemente, las mujeres. Los enfoques liberales clásicos que siguen la tradición del contrato social fueron diseñados precisamente para abordar esas desigualdades y, en su mayor parte, las abordaron muy bien. Su aspecto menos satisfactorio con respecto a esa lista tradicional de personas y grupos desfavorecidos, sin embargo, fue su incapacidad para examinar suficientemente la distribución de oportunidades y beneficios dentro de la familia, y para considerar la propia familia como ámbito en el que tanto podía hacerse justicia como no. (...) Desde finales del siglo XX se ha hecho evidente que para un tratamiento adecuado de la justicia internacional y cosmopolita no sólo se deben abordar los tradicionales temas de la guerra y la paz, sino también los de la justicia económica y la redistribución material". Los conflictos que genera la desigualdad social y una justicia distributiva mal diseñada provocan enfrentamientos que tienen por causa el sentimiento de maltrato, de exclusión y son disparadores de violencia, que, a su vez, producen más violencia.

## Referencias

- Nussbaum, M. y Sen, A. (1996), La calidad de vida. México. Fondo de Cultura Económica
- Nussbaum, M. (2007). Las fronteras de la justicia. Barcelona. Paidós
- Pogge, Thomas. La pobreza en el mundo y los derechos humanos. Barcelona. Paidós, 2005.
- Sen, A. (2011). La idea de la justicia. Bs. As, Taurus
- Sen, A. (1996). Capacidad y bienestar. En Nussbaum, M. y Sen, A. La calidad de vida. México, FCE

## VIOLENCIA Y NATURALEZA HUMANA.

### La reducción ideológica de la teoría freudiana

David Sibio

#### 1. Montagu vs. los agresionistas innatos

Que los seres humanos son naturalmente agresivos es una tesis que alcanzó alta popularidad y produjo efectos perdurables. Ashley Montagu denominó "agresionistas innatos" a los teóricos que pregonan que la conducta y la motivación del ser humano es agresiva y se encuentra filogenéticamente programada. [1] De dicha conducta, afirman estos teóricos, se explican y se derivan las guerras o un inevitable nuevo holocausto. Contra ellos, Montagu argumenta que la conducta agresiva (asimilada como violenta) - así como la no agresiva- es básicamente aprendida. [2] Por ello, la conflictividad y la agresión no pueden ser reducidas a una explicación mono-causal que deje de lado la complejidad que requiere cualquier explicación más o menos atendible sobre un fenómeno social. Así, cualquier respuesta que no surja de un tratamiento complejo debería ser, al menos, sospechosa. En este sentido creemos que es necesario echar algo de luz sobre el fundamento ideológico que posibilita la construcción de un sentido común que afirma y sostiene que el ser humano es violento por naturaleza. Por esta línea nos inscribimos en el marco de referencia que nos brinda la concepción de una matriz hobbesiana "que envuelve nuestra cultura y, por lo tanto, requiere ser criticada, en tanto naturaliza un enfoque contingente sobre la conflictividad humana" [3] (Flax, 2013: 49).

La idea de que el hombre es un asesino por naturaleza sólo pudo volverse aceptable al ser incorporada como sentido común, que se conforma a partir de lo visible y palpable (*handgreiflich*): "No es sorprendente, pues, que muchas personas acepten hoy como verdad la afirmación de que la violencia constituye una cualidad humana constitucional, y que el hombre mata a sus congéneres debido a la herencia recibida de ancestros homicidas. También esto ha sido enunciado por autoridades llenas de honores y reputación, y apoyado por personas respetables. Es sencillo: corresponde con lo que podemos ver a nuestro alrededor y explica gran parte de lo que nos inquieta profundamente del mundo. Y ante todo, el concepto del hombre como asesino casa con lo que creemos y hemos creído durante muchos siglos" (Montagu, 1976: 30-31).

Montagu señala a Sigmund Freud como uno de los autores que han desarrollado la tesis de la

aceptación del mal en la naturaleza del hombre. Para Montagu, el psicoanalista vienés caracteriza a los hombres como bestias salvajes que no son capaces siquiera de preservar a su propia especie. Un *homo homini lupus* sobre el que se puede asentir con el sólo hecho de recordar las continuas atrocidades de la historia humana. Ciertos textos de la producción teórica de Freud ayudan a sostener esta mirada, pero también llevan a sesgarla. Sobre esta cuestión arroja luz la perspectiva comparativa propuesta tanto por Ariana Reano como por Montserrat Herrero en torno a los “parecidos de familia” y puntos de contacto entre Hobbes y Freud [4], como así también la herencia del primero sobre el segundo, salvando la distancia temporal y el campo específico en el que cada autor desarrolla sus conceptos. Como bien señala Herrero, no se trata tan sólo de que ambos autores utilicen la misma expresión de Plauto del hombre como lobo del hombre (*homo homini lupus*), sino de su concepción respecto a un “prójimo imaginado” con el que se tiene una relación siempre tensionada y bajo amenaza, cuyo desenlace natural e inevitable es la violencia. [5] En un mismo sentido también encontramos el exquisito “*Excursus* sobre Hobbes”, de Roberto Esposito, respecto a ambos autores. [6] Sin embargo, aquí sostendremos que si bien coincidimos con las lecturas que establecen vínculos conceptuales entre Hobbes y Freud, pensamos que la reducción de este último por parte de Montagu como un teórico de la agresión innata hace que perdamos de vista la riqueza teórica de la producción freudiana.

## 2. Ambivalencia, pulsión e instinto

Una observación que nos permite marcar un contrapunto en la escalada comparativa que reduciría a Freud a ser un Hobbes vestido con ropas psicoanalíticas podemos encontrarla en la indagación filosófica sobre el mal que propone Richard J. Bernstein. [7] Como decíamos un poco más arriba, si bien los textos de Freud pueden prestarse a este tipo de interpretaciones reduccionistas, cabe destacar que existen ciertos matices que, de no ser bien comprendidos, alimentarían creencias erróneas que desperdiciarían la densidad teórica que puede encontrarse en sus escritos. En el texto de Ariana Reano, al que hacemos referencia, encontramos la analogía entre los elementos que cimentan los edificios teóricos de ambos autores, a saber: el par horda primitiva/*Kultur* de Freud como analogía del par estado de naturaleza/*Leviathan* de Hobbes. Sobre el primer par, y más allá de condenar o admirar a Freud en relación a su “mito científico” (es decir, cuán en serio debe tomarse su mito sobre el origen del orden social), Bernstein señala que lo que aparece como importante en el relato de Freud es la idea de que la “ambivalencia” es la esencia de la vida humana. Aquí este término tiene un significado más agudo y acotado que el de uso corriente. Se trata de un tipo de oposición

sí/no, es decir, una oposición en donde la afirmación y la negación no se encuentran atrapadas en una lógica de exclusión, sino que una y otra son simultáneas e inseparables y se hallan así en distintos sectores de la vida mental. (Laplanche y Pontalis, 2006: 20)

Así, Bernstein, siguiendo a Freud, sostiene que el conflicto edípico es ambivalente (*ambivalenz Konflikt*), ya que, por ejemplo, se tiene un amor fundamentado y un odio justificado por la misma persona. Por ello, en los casos de apego emocional a una persona, detrás del amor se da una hostilidad inconsciente, y esta ambivalencia nunca se supera con un éxito completo, ni puede ser controlada del todo debido a que se ubica en los pliegos del inconsciente.

En este sentido, el estudio de los rastros del tabú muestra que, como la ambivalencia, éstos no desaparecen por completo, brindando claridad sobre la naturaleza y el origen de la conciencia. La conciencia del tabú es el sentimiento de culpa por la violación del tabú, por lo que esta conciencia del tabú es la forma más temprana con la que se presenta la conciencia en tanto fenómeno. “La conciencia interna es la percepción interna del rechazo de un deseo particular que opera en nosotros” (Freud, 2013: 68). Así, en relación a la indagación sobre el mal, Bernstein sostiene algo de particular interés para nosotros: “Si se caracteriza al mal como la violación de las prohibiciones morales, como una violación de los dictados de la conciencia moral, entonces la *tentación* del mal no es erradicable. Una ética de la honestidad exige que reconozcamos eso como un rasgo constitutivo de nuestras vidas. Podría parecer que Freud viste con ropas psicoanalíticas modernas aquella vieja visión hobbesiana del hombre en estado de naturaleza. Pero Freud es mucho más radical y perturbador que Hobbes. Para este hay una respuesta *racional* y adecuada a lo que descubrimos (o postulamos) sobre el carácter psicológico de los seres humanos en un estado de naturaleza. Pero eso es lo que Freud niega. Tenemos que aprender a vivir con esa profunda e irrevocable ambivalencia, no podemos contenerla o controlarla racionalmente” (Bernstein, 2013: 219).

Lo que tenemos aquí es una lectura no esencialista de la teoría de Freud que deriva de una comprensión precisa del concepto de ambivalencia. En cambio, la centralidad del miedo en la relación de los hombres hobbesianos y la respuesta racional que esta pasión negativa suscita dan lugar a una mirada esencialista sobre la naturaleza humana. Como hemos dicho anteriormente, si bien estamos de acuerdo con las interpretaciones comparativas que arrojan los vínculos conceptuales existentes entre Hobbes y Freud, advertimos que la asimilación esquemática de una teoría a la otra puede traer como consecuencia afirmar distraídamente que la propuesta del psicoanalista vienés sostiene que hay una esencia que explicaría, por ejemplo, que el ser humano sólo es naturalmente agresivo [8],

perdiéndose de vista la complejidad que implica la dimensión afectiva humana desde la perspectiva de la ambivalencia. Por otro lado, encontramos una confusión que arraiga en pensar que la “pulsión” (*Trieb*) es un “instinto” (*Instinkt*), ya que “cuando Freud habla de *Instinkt*, es para calificar un comportamiento animal fijado por la herencia, característico de la especie, preformado en su desenvolvimiento y adaptado a su objeto.” (Laplanche y Pontalis, 2006:324). Y cuando habla de *Trieb* se refiere a un proceso dinámico que consiste en un empuje (*treiben* = empujar) que hace tender al organismo hacia un fin y en donde el acento del empuje no recae en la finalidad precisa de éste sino en una orientación general. Como sostienen Laplanche y Pontalis, la *Standard Edition* inglesa prefirió traducir *Trieb* como *instinct*, en vez de una mayor precisión utilizando las acepciones *drive* y *urges* ( $\beta$ ), de lo que creemos deriva la interpretación de Montag que postula en la teoría freudiana una naturaleza (esencia) violenta que certifica a Freud como un agresionista innato.

### 3. Ideología, teoría e interés político

En un sentido análogo, siguiendo a Warren Montag, se mueven las lecturas de Althusser en torno a distinguir y evitar la reducción del psicoanálisis a la psicología. Dicha reducción postula la separación entre naturaleza y cultura, de la cual deriva la existencia en tanto precedencia de un sujeto biológico que luego deviene cultural. “El «gran descubrimiento» de Lacan, sostiene Althusser, es que no hay pasaje de lo natural a lo cultural, sino a la inversa: no hay movimiento de un sujeto biológico dotado de necesidades que entra en la sociedad de la forma más indicada para satisfacer esas necesidades; más bien, la cultura recluta seres biológicos, a los cuales precede y hace posibles. No hay exterior a la cultura, porque «la cultura siempre se precede a sí misma» y es entonces la «ley de cultura» (que Althusser declara sinónima al orden simbólico de Lacan) la «que determina el pasaje a la cultura en sí»” (Montag, 2013: 123).

En este punto, sostiene Montag, Althusser muestra que el argumento de Lacan contra la psicología del sujeto biológico es una repetición del argumento de un ámbito diferente: la crítica que hace Rousseau a Hobbes sobre el estado de naturaleza. En este sentido, la importancia de una genealogía no se reduce sólo a la procedencia de conceptos clave, sino a los intereses políticos detrás de los conceptos. Es decir, lo que aquí podemos observar es que la argumentación teórica en contra de la reducción del psicoanálisis a la psicología del sujeto biológico -análoga al argumento contra la reducción de la teoría freudiana a un esencialismo del *Instinkt* que deriva en el agresionismo innato del que habla Montag- al ser una repetición de la crítica filosófica política de Rousseau a Hobbes, está entonces vinculada a un interés político concreto: la construcción de la

práctica teórica que fundamenta la práctica ideológica de la matriz hobbesiana. Por ello, Althusser recupera esta crítica preguntándose por su significado. “¿Cuál es el significado de la crítica de Rousseau a Hobbes?” (Althusser citado por Montag, 2013: 124). Rousseau dijo que Hobbes había pretendido imaginar un ser puramente natural, cuando en realidad había simplemente proyectado las estructuras de lo social al estado de naturaleza. Y que, por lo tanto, había pretendido representar como un ser no cultural a un ser que, de hecho, había dotado con todas las propiedades culturales necesarias de la sociedad civil de la que luego lo abstrajeron, dejando al desnudo cómo desde la práctica ideológica se construye un exterior que tiene como objetivo fundamentar las prácticas que dicha ideología reproduce a su interior. En este sentido, se expone el vínculo entre el interés político y el debate teórico en torno a la reducción del psicoanálisis a la psicología del sujeto biológico, análogo a la reducción de la teoría freudiana al agresionismo innato, que es consecuencia de la no distinción entre *Trieb* e *Instinkt*, que deja de lado la perspectiva de la ambivalencia y posiciona como necesaria una agresividad natural que justifica la violencia del mundo.

### Notas

[1] Nos referimos al libro *La naturaleza de la agresividad humana* (Montag, 1976).

[2] En esta línea y en torno a la relación entre ideología, pseudociencia y darwinismo social, Javier Flax explica: “Contra los agresionistas innatos [de Montag], lo que se observa tanto en los primates no humanos como en las culturas más cercanas a la naturaleza es la ausencia de agresividad y de violencia y la existencia de comportamientos cooperativos. Los datos indican una prevalencia de conductas altruistas, cooperativas y pacíficas en la mayor parte de la historia evolutiva. La agresividad lejos de ser innata, aparece también como el resultado del aprendizaje. La violencia es el resultado de la interacción social en sociedades mal integradas, como ya planteaba Rousseau” (2016: 233).

[3] En la que arraiga el neoliberalismo. Para un desarrollo más amplio, ver “La modelización del *homo economicus*” y “La matriz hobbesiana y su utilización política” en *Ética, política y mercado. En torno a las ficciones neoliberales*. (Flax, 2013)

[4] Ver el libro *Ficciones políticas. El eco de Thomas Hobbes en el ocaso de la modernidad* (Herrero, 2012) y el artículo “Thomas Hobbes y Sigmund Freud: pensadores del (des)orden” (Reano, 2009).

[5] “El principal punto de contacto de ambas cosmovisiones [las de Hobbes y Freud] tiene que ver con la necesaria coacción que debe imponer cualquier orden civilizatorio al individuo originalmente pulsional, el cual tiene una relación con sus semejantes siempre sospechosa, siempre mezclada de envidia, odio y miedo. Las nuevas reediciones de la antropología materialista marcadas por el deseo de placer vuelven una y otra vez a la tragedia de la incapacidad de reconocerse en el otro” (Herrero, 2012: 138).

[6] Allí sostiene: “Naturalmente, no pretendo que Hobbes haya adivinado con anticipación lo que Freud había de «descubrir»; tampoco que Freud haya tenido la intención de completar a contrapelo el relato de Hobbes, justificando sus lagunas, expresando lo allí no-dicho. No obstante, son singulares las coincidencias, conceptuales e incluso semánticas, entre ambos autores, en especial en lo relativo a la teoría de la agresividad natural, para la cual Freud hasta retoma textualmente la fórmula hobbesiana (y antes plautina) del *homo homini lupus*, y en lo relativo a la aparente contraposición entre estado de naturaleza y estado civil [...] El problema que quiero plantear es más bien el de la lógica por así decir estructural, del paradigma sacrificial que lleva a Freud a emular con absoluta fidelidad el itinerario hobbesiano...” (Esposito, 2012: 76-77) y continúa con su tesis



del vínculo entre ambos autores respecto a la posibilidad de la comunidad consolidada por el sacrificio.

[7] Nos referimos a *El mal radical. Una indagación filosófica* (Bernstein, 2013).

[8] Si bien en Hobbes el hombre es agresivo en estado de naturaleza, C. B. Macpherson explica que el estado de naturaleza hobbesiano es un estado interior al hombre: «La condición natural de la humanidad» cubre todo el capítulo del *Leviatán* en el que Hobbes pasa de las inclinaciones actuales de los hombres a la condición envilecida. La condición natural de la humanidad se halla en el interior de los hombres actuales; y no aparte, en una época o en un lugar lejano.

Si la expresión «estado de naturaleza» no estuviera tan firmemente arraigada en la literatura sobre Hobbes sería útil descartarla por completo y atenerse a una expresión como «la condición natural de la humanidad», en la que se advierte fácilmente que se refiere a algo interior a los hombres» (Macpherson, 2005: 35).

## Referencias

- Bernstein, R. (2013), *El mal radical. Una indagación filosófica*, Buenos Aires: Prometeo.
- Esposito, R. (2012), *Communitas. Origen y destino de la comunidad*, Buenos Aires: Amorrortu.
- Flax, J. (2013), *Ética, política y mercado. En torno a las ficciones neoliberales*, Los Polvorines: UNGS.
- Flax, J. (2016), *Política científica e interdisciplina: entre los derechos humanos y el darwinismo social*, Buenos Aires: Biblos.
- Freud, S. (2013), *Obras completas XIII*, Buenos Aires: Amorrortu.
- Herreo, M. (2012), *Ficciones políticas. El eco de Thomas Hobbes en el ocaso de la modernidad*, Buenos Aires: Katz.
- Laplanche, J. y Pontalis, J-B. (2006), *Diccionario de psicoanálisis*, Buenos Aires: Paidós.
- Macpherson, C. B. (2005), *La teoría política del individualismo posesivo. De Hobbes a Locke*, Madrid: Trotta.
- Montag, W. (2013), *Althusser and His Contemporaries: Philosophy's Perpetual War*, Durham: Duke University Press.
- Montagu, A. (1976), *La naturaleza de la agresividad humana*, Madrid: Alianza.
- Reano, A. (2009), "Thomas Hobbes y Sigmund Freud: pensadores del (des)orden", en: *Foro interno*, 9, 111-128.

## INCLUSIÓN, VIOLENCIA Y OTREDAD.

María de los Ángeles André,  
Mariano Andrea Fracasso Moreno

### Introducción

Las "luchas por el reconocimiento" (Taylor, Fraser, Honneth), los "movimientos por la identidad/diferencia" (Young, Connolly), los "movimientos por los derechos culturales y la ciudadanía multicultural" (Kymlicka) muestran un nuevo imaginario en la actualidad, cuyo tema central es el de la identidad cultural en el discurso político. Si bien es cierto que la cultura marca la diferencia social, se destaca el hecho de que estos grupos identitarios reclaman un reconocimiento legal y la presencia de las instituciones del Estado para conservar y cuidar sus diferencias culturales. "Las reivindicaciones de la cultura. Igualdad y diversidad en la era global", obra de Seyla Benhabib se ubica en este marco.

### I.

Este escrito es de suma relevancia, ya que escudriña las posibilidades de una convivencia de estos movimientos en un espacio político-temporal común, cuya coexistencia demanda respuestas a la teoría y la práctica de las democracias liberales. Seyla Benhabib quiere responder a la tensión que las políticas identitarias producen a las democracias liberales, combinando la posición de la Escuela de Frankfurt con la teoría feminista, buscando un equilibrio entre el universalismo ético de Habermas y el particularismo culturalista. Benhabib afirma que responder a esa difícil multiplicidad parte a menudo de "la reificación demasiado expeditiva de identidades grupales dadas, el fracaso para cuestionar el significado de la identidad cultural y el abandono de esas temáticas por parte de la literatura sociológica e histórica, dominadas por el constructivismo metodológico. El resultado de este normativismo prematuro es la implementación de políticas improvisadas que corren el riesgo de solidificar las diferencias ya existentes entre los grupos" (Benhabib, 2006: 9). Del hecho de estimar a las culturas como totalidades estáticas y cerradas se desencadenan dificultades para la teoría y la práctica democráticas; por ejemplo, el problema para sostener el respeto a las culturas y la autonomía individual, la conciliación entre universalismo y particularismo o la facilidad para la comunicación intercultural.

Con el objetivo de solucionar estas dificultades, Benhabib proporciona "un modelo democrático deliberativo que permita la máxima controversia cultural dentro de la esfera pública. (Benhabib,

2006: 9) Lo que está proponiendo es en realidad (de cara al esencialismo expuesto en muchos de los planteos de las políticas de la identidad en sus múltiples formas) una concepción de las culturas en tanto “prácticas humanas complejas de significación y representación, de organización y atribución, divididas internamente por relatos en conflicto. Las culturas se crean a partir de diálogos complejos con otras culturas” (Benhabib, 2006: 10). Toda cultura conlleva complejidad interna y carácter controversial.

## II.

La autora pasa luego a tratar sobre la política de la identidad y de la diferencia en un contexto global y algunas de las tensiones que esta política genera con los postulados de la democracia liberal y principalmente con la autonomía individual. Allí escudriña el cambio de paradigma de la redistribución con respecto al reconocimiento en la política actual, teniendo como fundamento el examen crítico de las tres teorías contemporáneas del reconocimiento: Charles Taylor, Will Kymlicka y Nancy Fraser. En primer término, Seyla Benhabib critica la relación que estipula Taylor entre las demandas de reconocimiento en el plano individual y colectivo. “Las reivindicaciones individuales de autoexpresión auténtica no tienen por qué ir de la mano de las aspiraciones colectivas al reconocimiento cultural” (Benhabib, 2006: 99). Inclusive, algunas veces es posible una contradicción entre ambos niveles. Considera que en el planteo de Taylor hay un supuesto teórico que equipara las reivindicaciones individuales y colectivas, error peligroso políticamente, ya que conduce a subordinar la autonomía individual a los movimientos por el reconocimiento de la identidad colectiva. Taylor debería tener en cuenta la posibilidad de que los movimientos colectivos por la afirmación de los derechos grupales entren en conflicto con las reivindicaciones individuales de autonomía.

En relación a esta dificultad, Kymlicka distingue entre restricciones internas y protecciones externas. Las restricciones internas refieren a las reivindicaciones de un grupo frente a sus miembros y están destinadas a salvaguardar la autonomía individual frente al grupo. Las protecciones externas, en cambio, refieren a las reivindicaciones que los miembros de un grupo dirigen contra la sociedad en general y a la protección de las culturas. No obstante, Kymlicka se equivoca al hacer una cosificación ilegítima de las identidades nacionales y etnoculturales, equiparando el concepto de cultura con las formas institucionales de cultura, denominadas por él cultura societal (una cultura que se pone de manifiesto en las instituciones públicas, en la educación, la administración, los medios de comunicación). Teniendo en cuenta esta base, piensa que solamente están justificadas las demandas de derechos diferenciados protagonizadas por las minorías nacionales, pero no las de los grupos etnoculturales que van

tomando cuerpo en un país, por ejemplo, como resultado de la inmigración. Así es como Benhabib critica a Kymlicka el mismo reduccionismo y objetivismo en la estimación de las culturas como algo estático y delimitable partiendo de criterios objetivistas, como la concentración territorial o la viabilidad de una cultura societaria. Kymlicka tampoco considera las construcciones dinámicas de la identidad: el hecho de que la diferencia entre minorías nacionales (las que están concentradas en un territorio y dan lugar a Estados multinacionales) y grupos etnoculturales (aquellos que van formándose por la inmigración formando Estados poliétnicos) que “no es estática sino dinámica, y ella sola no basta para diferenciar entre las reivindicaciones por el reconocimiento y las aspiraciones de agrupaciones humanas diferentes” (Benhabib, 2006: 117). El tipo de grupo al que se pertenece puede mutar con el curso de la propia lucha política, y un grupo étnico comience a considerarse como una minoría nacional. Según la autora, tal vez para determinar hasta qué punto unas demandas están justificadas o no habría que recurrir no tanto a criterios objetivistas, como la concentración territorial, que poco dicen sobre la compatibilidad o no de las reivindicaciones con los postulados liberales, sino más bien a lo que los actores políticos dicen acerca de sus propios objetivos y cómo actúan para plasmarlos. Los argumentos de Kymlicka para conciliar el liberalismo con los derechos de las culturas están basados más en premisas multiculturalistas que en evaluaciones políticas de los movimientos reivindicativos y sus demandas; por ello no está justificada la discriminación de un determinado tipo de demandas. “Si la cultura es valiosa desde el punto de vista del liberalismo político porque permite un espectro significativo de elecciones en el manejo de nuestras vidas y porque configura los parámetros dentro de los cuales creamos un plan de vida en primer lugar, entonces, objetivamente, no existe ninguna base para que el teórico privilegie las culturas nacionales por encima de las inmigrantes, o las culturas de grupos religiosos por encima de las de los movimientos sociales” (Benhabib, 2006: 121). Es innecesario buscar argumentos externos al carácter y significado de las propias reivindicaciones concretadas por los grupos y a su compatibilidad con los postulados liberales, especialmente, con la autonomía individual.

Contrastando con las tesis objetivistas de Taylor y Kymlicka, la posición de Nancy Fraser no lleva necesariamente al esencialismo cultural, dado que para esta pensadora la política del reconocimiento no se puede equiparar con la política identitaria. La reafirmación del derecho de los grupos a definir los contenidos y los límites de la propia identidad no es la única manera de hacer justicia a las reivindicaciones por el reconocimiento; también cabe responder mediante el cambio en los patrones culturales de interpretación, comunicación y representación que conduzca a una redefinición del estatus cultural de los grupos

que sufren una falta de reconocimiento y que deriven en una mejora de su situación socioeconómica. Plantea los dilemas que se presentan por la dificultad para conciliar la conservación de las identidades culturales con los derechos individuales, partiendo del estudio de tres casos: la defensa jurídica sustentada en argumentos culturales, el impacto del código familiar privado en la vida de las mujeres musulmanas en la India y el debate sobre el pañuelo islámico en Francia. Considera que se puede superar la posible contradicción entre la defensa de la cultura y la protección de la autonomía de las mujeres, dejando de lado una concepción cosificada y estática de las culturas y mediante un modelo de democracia deliberativa que se inicie de la confianza en la capacidad de los actores para renegociar sus propios relatos de identidad y de diferencia mediante los encuentros multiculturales en la sociedad civil democrática. “Una política multicultural democrática y deliberativa no relega a las mujeres, niños y niñas a sus comunidades de origen en contra de su voluntad, sino que alienta el desarrollo de su agencia autónoma frente a las identidades que les son asignadas” (Benhabib, 2006: 151).

### III.

Seyla Benhabib continúa abordando la propuesta de democracia deliberativa. Lo que ella llama el enfoque de doble vía, que remarca la importancia tanto de las instituciones legislativas, políticas y judiciales como de las asociaciones de ciudadanos, los grupos de interés y los movimientos sociales en la esfera pública, frente a otros modelos como el consenso superpuesto de Rawls, el igualitarismo liberal de Brian Barry o las jurisdicciones multiculturales de Ayelet Shachar. Las propuestas de estos autores tienden a concentrarse en la esfera pública oficial; por el contrario, el enfoque de la doble vía, que otorga mayor preponderancia a la sociedad civil, resulta más adecuado para solucionar las cuestiones y los conflictos multiculturales, pues abre un espacio de diálogo para comprender los procesos de resignificación de las prácticas culturales. A modo de ejemplo, si se hubiera escuchado a las niñas que concurrían a clase con el velo islámico en Francia, se hubiera entendido que el significado del pañuelo estaba cambiando, de ser un acto religioso a transformarse en un acto de desafío cultural y creciente politización, de expresión de una situación de malestar social y de crisis de identidad. Este hecho no parece afectar directamente a un Estado laico; tal vez, estas niñas quieren escapar a través de la educación. Para finalizar, analiza los cambios de la ciudadanía en Europa en tanto resultado de un doble proceso de unificación, por una parte, y las fuerzas del multiculturalismo, la inmigración y los separatismos culturales, por otra. Apunta la autora cómo la situación de los residentes no ciudadanos cuestiona la interdependencia entre nacionalidad y ciudadanía que se sitúa en la base del Estado

nacional moderno. Señala que asistimos a un efecto de desagregación de los distintos componentes de la ciudadanía: la identidad colectiva y los derechos políticos y sociales; no se observa una coincidencia exacta entre quienes comparten la identidad cultural que históricamente ha dotado de legitimidad al Estado nacional, quienes gozan de derechos políticos y quienes se benefician de las prestaciones del Estado de bienestar. Las teorías clásicas en relación a la ciudadanía se apoyan en la ficción de una sociedad cerrada, en el nacionalismo metodológico. En contraste, la aceleración de la movilidad social a través de las fronteras de los Estados nacionales compele a volver a plantearse la línea que separa a los incluidos de los excluidos, es decir, los criterios para acceder a la ciudadanía y a los derechos y las oportunidades que se reservan a los ciudadanos. Este estado de cosas apuntaría a una transformación de la ciudadanía y la soberanía unitarias en una ciudadanía flexible y una soberanía dispersa. Dado que la protección de los derechos humanos tradicionalmente ha estado en manos de los Estados nacionales, un Estado cuya legitimidad depende cada vez menos de una identidad cultural homogénea que marca los límites entre nosotros y los otros, es menester repensar la pertenencia, de modo que ésta no quede necesariamente ligada a la comunidad cultural, sino que atienda a la porosidad de las fronteras y a los procesos de redefinición de las identidades que se efectúan por el contacto mutuo en un contexto de avanzada movilidad transnacional. Según Benhabib y basándose en la tradición republicana, la ciudadanía no debería reconocerse según criterios pasivos, adscriptivos, como nacer en un territorio o un grupo étnico concreto, resultado del azar. Lo que debiera determinar la pertenencia es lo que las personas hacen y no lo que son, su participación en los distintos ámbitos de la sociedad civil. “La política de la identidad y la política de la diferencia se ven afectadas por la paradoja de querer preservar la pureza de lo impuro, la inmutabilidad de lo histórico y el carácter fundamental de lo contingente” (Benhabib, 2006: 37). Las culturas diferentes albergan conflictos, controversias, diálogos. Desde allí solamente se puede lograr una política adecuada de integración de las variadas voces que quieren ser escuchadas en una sociedad.

### Consideraciones finales

La tesis central que plantea Seyla Benhabib desarrolla su idea de la cultura, las identidades humanas y hace un esbozo del enfoque de los diálogos culturales complejos. Según la autora, una gran parte del debate actual en torno a las reivindicaciones culturales está dominado por una sociología reduccionista de la cultura, que considera que las culturas son entidades cuyos límites pueden identificarse claramente, que se corresponden con los grupos de población, dentro

de los cuales es posible describir la cultura de una forma no controvertida, y que la existencia de más de una cultura dentro de un grupo humano, o la no coincidencia exacta entre grupos y cultura, no plantea problemas significativos para las correspondientes políticas. Esto conlleva múltiples problemas con respecto a la forma de pensar la manera de promover el pluralismo y la diversidad humana. Ante el esencialismo cultural, postula una "visión narrativa de las acciones y la cultura" (Benhabib, 2006: 29), que distinga entre el observador social y el agente social. "Cualquier visión de las culturas como totalidades claramente definibles es una visión desde fuera que genera coherencia con el propósito de comprender y controlar. Por el contrario, los participantes de la cultura experimentan sus tradiciones, historias, rituales y símbolo, herramientas y condiciones materiales de vida a través de relatos narrativos compartidos, aunque también controvertidos y factibles de ser rebatidos" (Benhabib, 2006: 29). El constructivismo sociológico en el que se basa la consideración objetiva de las culturas lleva a un multiculturalismo mosaico, que conduciría a absolutizar la defensa de las culturas por encima de la justicia y la libertad individuales y dificultaría el diálogo entre las culturas. Frente a ese multiculturalismo fuerte deberíamos considerar las culturas humanas como constantes creaciones, recreaciones y negociaciones de fronteras imaginarias entre "nosotros y el/los otro(s)" (Benhabib, 2006: 33).

Esta pensadora se pregunta si es etnocéntrico el universalismo, que conlleva una visión estática y cerrada de las culturas. Esta pregunta manifiesta un temor que ha desvelado a Occidente desde la conquista de América y que responde a una consideración del carácter homogéneo de la identidad occidental, de su radical distinción con los sistemas de valores y formas de vida de otras civilizaciones, lo cual nos permitiría trazar claramente la frontera entre nosotros y los otros. Ante esto, la autora sostiene que "en sí mismas, ni las culturas ni las sociedades son holísticas, sino que son sistemas de acción y significados polivocales, descentrados y fracturados, que abarcan varios niveles". (Benhabib, 2006: 61).

"No tengo miedo de tu Yavéh,  
Tampoco de tu Allah,  
Ni de tu Jesús,  
Tengo miedo de lo que tú haces,  
En el nombre de tu Dios". (Holly Near).

## **Bibliografía**

- Benhabib, S. (2006) Las reivindicaciones de la cultura. Igualdad y diversidad en la era global. Buenos Aires, Katz.
- Benhabib, S. (2005) Los derechos de los otros. Barcelona, Gedisa.
- Casquete, J. (2006) El poder de la calle. Ensayos sobre acción colectiva. Madrid, Centro de Estudios Políticos y Constitucionales.
- Habermas, J. (1999) La inclusión del otro. Barcelona, Paidós.



**2.**

## **Violencia y conflictos sociales**

# LA CUESTIÓN DEL AGRO Y EL CONFLICTO CON EL CAMPO EN ARGENTINA EN EL AÑO 2008

**Marta Tomasa Megale**

## Introducción

A partir de la designación de Roberto Lavagna como ministro de Economía, en abril de 2002, la política económica argentina aprovechó el cambio de circunstancias para recuperar el comando de la macroeconomía. La administración del presidente Kirchner ratificó el cambio de rumbo. Uno de los logros más notables fue la resolución del default mediante la propuesta de canje de deuda, aceptada por la gran mayoría de los acreedores, estrategia que culminó, poco después, con la cancelación de la deuda pendiente con el Fondo Monetario Internacional.

Los rasgos principales de la política económica prevaleciente después del colapso del modelo neoliberal son: la reaparición del Estado como árbitro de los conflictos de la economía de mercado, una sociedad pluralista y la reducción progresiva del endeudamiento externo. La utilización de la política de ingresos para orientar la evolución de los precios y administrar las presiones inflacionarias, sin deprimir el nivel de la actividad económica.

Sobre esas bases, la economía registró un notable crecimiento desde mediados del 2002 a fines de 2007, “la desocupación se ha reducido, pero alcanza todavía cerca del 10%, la pobreza aflige a la cuarta parte de la población, el trabajo informal sin cobertura social representa más del 40% de la fuerza de trabajo y subsiste una exagerada concentración del ingreso” (Ferrer, 2010: 459).

Todo se fue potenciando con el enfrentamiento de la nueva presidenta, Cristina Fernández de Kirchner, esposa y sucesora de Néstor Kirchner desde mayo de 2007, con la Mesa de Enlace de las Entidades Rurales, que rechazó el aumento de las retenciones por parte del gobierno. Esta política quedó sintetizada en la Resolución N° 125/2008 dictada originalmente por decreto presidencial y debatida en el Parlamento, después de una intensa puja entre ambos actores y de un creciente poder de presión por parte de los “ruralistas”.

Podemos esgrimir la hipótesis siguiente: que al año próximo de asumir la presidenta Cristina, se planteó de marzo a julio de 2008 el conflicto del gobierno con los sectores patronales rurales, a raíz de la Resolución N° 125 de retenciones móviles al sector agroexportador, inducido por una

política del Estado de orden rural, con ambiciosos fines sociales.

## Antecedentes: el marco político y económico rural del conflicto

Se trata de bosquejar un marco conceptual para la elaboración, en nuestro país, de políticas agropecuarias y agroindustriales orientadas al desarrollo rural; todo esto, en los primeros años del siglo XXI. “Como la historia no transita caminos cuidados ni lineales, el protagonismo económico del sector agropecuario que fue creciendo a lo largo de la década de 2000 se hizo súbitamente tangible en ocasión del año 2008” (Lattuada, Márquez, Neme, 2012: 13). De la mano de aquellas apasionadas polémicas, lo agropecuario y lo rural volvieron a instalarse como cuestiones medulares.

Las instituciones -las estatales y las sectoriales- reflejaron aquella transformación con ritmo dispar. La entonces Secretaría de Agricultura, Ganadería, Pesca y Alimentos (SAGPyA) continuó perdiendo presencia hasta que a fines de 2009 fue creado el Ministerio de Agricultura, Ganadería y Pesca (MAGyP) que asumió el papel en la política que a instancias del Poder Ejecutivo le compete. “La historia reciente nos muestra que, sin una participación activa del Estado, el desarrollo rural no parece posible” (Ibid., op. cit: 17). Para la planificación, organización y ejecución de una política de desarrollo rural para la Argentina, abordaremos algunos rasgos estatales:

a) Las Capacidades del Estado, apunta a las posibilidades de acción que tiene este complejo institucional a través de diferentes políticas públicas. Las “capacidades estatales” constituyen un concepto diferente “de las capacidades de gobierno”. Estas últimas están vinculadas a las acciones concretas llevadas adelante en forma temporal por un gobierno, mientras que, las capacidades estatales dan cuenta de la construcción del aparato estatal sostenido en el tiempo (Lazzetta, 2009). Repetto (2004) sostiene que las capacidades estatales se manifiestan en productos-políticas, programas, proyectos- y también en procesos, es decir, en las formas de problematizar, priorizar, decidir y gestionar las cuestiones públicas o de agenda.

b) Los Estados sub-nacionales: “El Estado argentino ha generado algunas capacidades administrativas que es preciso consolidar, y sobre todo, extender al ámbito de las capacidades políticas” (Lattuada, Márquez, Neme, 2012: 24). El rol protagónico de una multiplicidad de actores locales requiere coherencia, que sólo puede construirse desde el Estado nacional.

c) La participación social: como comienza a manifestarse en determinadas sociedades occidentales, la energía social se manifiesta en novedosos actores politizados: no se trata de una politización con connotación partidaria o negativa, sino de retomar la noción de polis y su perspectiva de conjunto.

d) Institucionalidad pública: en el último cuarto de siglo y hasta el año 2009 inclusive, la política agraria argentina fue responsabilidad, dentro de la estructura ejecutiva del Estado nacional, de la ex SAGPyA, que dependió la mayor parte de este periodo, del Ministerio de Economía.

Desde el punto de vista económico-social, "la producción agrícola pampeana he tenido históricamente una fuerte presencia de familias productoras con características modernas: fuerte orientación al mercado, mecanización y escasos vínculos comunitarios" (Balsa, López Castro, 2011: 45).

Desde mediados del siglo XX, asistimos a un progresivo debilitamiento de algunos de los rasgos familiares de la mayoría de las unidades pequeñas y medianas y en las últimas décadas, a la expansión de formas de producción más típicamente capitalistas que se han adueñado de la mayor producción agrícola de la región.

La producción familiar agropecuaria moderna, presenta tres características que se encuentran vinculadas con el contexto económico capitalista, prácticamente todas las labores se realizan con maquinaria, la producción está orientada a su venta en el mercado.

En primer lugar, en las unidades familiares no se explota trabajo asalariado. "Esto distinguiría a las explotaciones familiares de las capitalistas, ya que la presencia o ausencia de trabajo asalariado es el criterio fundamental que diferencia la pequeña producción mercantil de la producción capitalista" (Ibid., op. Cit: 47). Al estar conformada la mano de obra por miembros de la familia a cargo de la unidad productiva, la fuerza de trabajo no es considerada como parte de los costos de producción.

En segundo lugar, en las explotaciones familiares la familia conforma un equipo de trabajo, donde los diferentes miembros asumen distintas funciones y tareas. Además, podemos distinguir cuestiones vinculadas con el mero interés económico para explicar la integración dentro del equipo de trabajo.

En las unidades familiares, existe poca o nula separación entre el trabajo intelectual y el manual, ya que los miembros realizan tanto el trabajo manual directo, como las funciones de planificación, administración y gerenciamiento.

En tercer lugar, es la existencia de una racionalidad particular, influenciada por tres factores: la integración entre unidad productiva y doméstica, el papel que juega la conservación del patrimonio familiar y la existencia de un proyecto de vida vinculado a la actividad agropecuaria y con un cierto modo de vida rural.

A principios del siglo XXI, la discusión respecto a la caracterización de una estructura agraria sustentada en la figura de la explotación familiar, o bien basada en grandes empresas capitalistas, es aún un tema de análisis y discusión. En este sentido, la tercerización de las labores, el arrendamiento de tareas y fundamentalmente, la incorporación de trabajo asalariado han generado

ciertos problemas en la definición de esta categoría. (Martinelli, 2011: 129)

### **El conflicto del campo con el gobierno argentino**

En el año 2008, se desató una controversia entre el gobierno de Cristina Fernández de Kirchner y las entidades más poderosas del sector agrario argentino, a partir de la aplicación de retenciones móviles a la exportación de algunos productos primarios, que pasarían del 35 % al 44% sobre el monto total de lo exportado y variarían porcentualmente de acuerdo a la cotización de los granos en el mercado internacional. Esta política quedó sintetizada en la Resolución N° 125/2008, dictada originalmente por decreto presidencial y debatida en el Parlamento, después de una intensa puja entre ambos actores y de un creciente poder de presión por parte de los "ruralistas".

A lo largo de este proceso, la política – en especial, la gestión de gobierno- quedó ubicada en el centro del debate. Tal clima político y social fue detectado y avivado por los medios argentinos, que otorgaron una relevancia significativa a este asunto.

Productores rurales grandes, medianos y pequeños, agrupados en la Sociedad Rural Argentina (SRA), la Federación Agraria Argentina (FAA), Confederaciones Rurales Argentinas (CRA) y la Confederación Inter cooperativa Agropecuaria Cooperativa Limitada (CONINAGRO), confluyeron en la autodenominada "Mesa de enlace", que fue el organismo que dirigió el lock out agrario patronal, consistente en los cortes de ruta, la interrupción de la comercialización de granos y la paralización del envío de hacienda para faena al Mercado de Liniers.

Tales acciones dejaron al borde del desabastecimiento de todo tipo de productos a los diferentes centros urbanos. "Se trata de un enfrentamiento inédito, tanto por su duración como por la cohesión alcanzada por las organizaciones representativas del agro pampeano y los métodos utilizados durante su desarrollo"(Zunino y Aruguete, 2010: 4).

El gobierno nacional, esgrimió tres argumentos centrales para justificar la aplicación de esta política. Primero, capturar parte de la renta extraordinaria del sector agropecuario para re direccionarla a hacia otros sectores sociales por intermedio de planes sociales, educación y programas de salud y empleo. Segundo, detener la extensión de la soja como monocultivo en vastos sectores del agro. Se trata del cultivo de mayor crecimiento tanto en términos de superficie sembrada como de producción física. Tercero, cortar la relación entre la evolución de los precios internacionales y los precios del mercado interno.

Estos hechos causaron diferentes reacciones en las ciudades, fundamentalmente en Capital Federal. Ciertos sectores de clase alta, media-alta y media, situados en la zona norte y en algunas



localidades del centro de la ciudad, apoyaron la actitud de las asociaciones rurales e irrumpieron el espacio público con “cacerolazos” y manifestaciones. Otras personas, -algunas de ellas agrupadas en organizaciones políticas afines al gobierno- se manifestaron públicamente “en defensa del gobierno nacional y popular”. Ambos sectores confluyeron en confrontación directa en Plaza de Mayo, la noche del 25 de marzo de 2008. La norma aprobada en la Cámara de Diputados, fue derogada en la Cámara de Senadores, el 17 de Julio de 2008, a partir del desempate del Vicepresidente Julio Cleto Cobos, quien se pronunció en contra de la iniciativa oficial, con una frase que cobró mucha notoriedad: “Mi voto no es positivo”; a partir de este momento el Vicepresidente se constituyó en líder de la oposición.

El desarrollo del conflicto fue ampliamente cubierto por los principales medios de comunicación del país. Interesa analizar el tipo de discurso que el diario Clarín ofreció a la población. “A partir de la selección y jerarquización de ciertos hechos, y la omisión de otros, los medios contribuyen a la instalación de los asuntos que serán considerados importantes para el público”, se trata de la Agenda Setting. (Zunino y Aruguete, 2010: 5) La realidad no es transparente y la noticia es el producto de una actividad subjetiva, el relato de un hecho que implica una ruptura con el devenir cotidiano y revela lo que se ignora. Mediante mecanismos lógicos, el analista saca deducciones sobre la porción de la realidad a la que alude la información disponible. El método de estudio es sistemático-objetivo, su aplicación permite transformar un documento en una serie de resultados cuantitativos y numéricos, cuya finalidad es medir determinadas variables. (Ibid., op. cit: 7). Los presentes aportes de Clarín, están compuestos por artículos periodísticos publicados entre el 12 de marzo y el 17 de julio de 2008, con 1488 unidades.

Según el Diario Clarín, la Resolución N° 125 computa esta categoría cuando el acontecimiento principal de la nota está referido a cuestiones técnicas, avances, obstáculos, retrocesos y modificaciones en el proceso de implementación de la norma.

Cuando se refiere a “Manifestaciones y medidas de fuerza del campo o sectores afines”: es cuando los acontecimientos centrales de la nota, se relacionan con manifestaciones de sectores vinculados al campo, como la Mesa de Enlace, los auto convocados o la población.

Relacionado con las “Manifestaciones o medidas de fuerza de sectores afines al gobierno” (Zunino y Aruguete, 2010, op. cit: 15) se computa esta categoría cuando el acontecimiento principal remite a manifestaciones o medidas de fuerza o actos de partidos políticos y de sectores sociales afines a la política del gobierno. Sobre el “Impacto social y económico de las medidas del campo” (Ibid., op. cit: 16): se trata cuando la información central del artículo, hace referencia a las

consecuencias que las medidas de fuerza tienen sobre diferentes sectores sociales o de la economía del país, como el desabastecimiento y los cortes de ruta; también remite a perjuicios originados por acciones adherentes a la protesta del campo. “El Impacto social y económico de las medidas propiciadas por el gobierno o sectores afines”: se utiliza esta categoría cuando la información central del artículo hace referencia a las consecuencias de la aplicación de la Resolución 125, de sus modificaciones y de las medidas posteriores que el gobierno tomó para el sector en medio de la confrontación.

Según el Diario Página 12 (10-01-2015), el rechazo de la mayor parte del arco opositor a las retenciones móviles les permitió todos estos años a los diferentes actores del sector rural –aunque no de manera lineal– obtener rentabilidades extraordinarias, mientras que restó recursos para el Estado. Si la medida hubiera prosperado, el Gobierno habría tenido mayor margen para redistribuir ingresos, que quedaron concentrados en una cúpula empresarial. Grandes productores, pools de siembra y las multinacionales exportadoras resultaron los más favorecidos por aquella definición del conflicto.

Las retenciones quedaron en 35 por ciento y, como se ve, eso no inhibió un avance constante de la producción sojera. El argumento de que los derechos de exportación son un obstáculo para el sector no se constata en la realidad, pese a los reclamos de las entidades agropecuarias.

## Conclusiones

Desde la asunción del presidente Kirchner se ratificó el cambio de rumbo de la política económica con la reaparición del Estado como árbitro de los conflictos de la economía de mercado. Su esposa y sucesora Cristina Fernández de Kirchner desde 2007 debió enfrentar a las entidades rurales nucleadas en la Mesa de Enlace, desde marzo a julio de 2008, por la aplicación de la Resolución 125 de aumento de las retenciones móviles al campo, por parte del gobierno. El sector rural del área pampeana ha tenido históricamente una fuerte presencia de familias productoras con características modernas. El conflicto del campo con el gobierno derivó en un lock out patronal, consistente en cortes de ruta; interrupción de comercialización de granos y desabastecimiento de los principales centros urbanos. La norma fue derogada en la Cámara de Senadores, el 17 de julio de 2008 por el desempate del Vicepresidente Julio Cobos.

El rechazo de la mayor parte del arco opositor a las retenciones móviles les permitió a los sectores rurales productores, a los pools de siembra y a los sectores exportadores obtener rentabilidades extraordinarias, mientras que restó recursos al Estado para derivarlos a posibles cuestiones sociales.

## Referencias

- Balsa, J y López Castro, N. (2011) "La Agricultura familiar moderna. Caracterización y complejidad, de sus formas concretas en la región pampeana", en López Castro, N y Prividera, G. (Comp), *Repensar la Agricultura Familiar*, Buenos Aires: Ediciones CICCUS, 45-75.
- Cufre, D (2015), [www.pagina12.com.ar/diario/economia/2-263617-2015-01-10](http://www.pagina12.com.ar/diario/economia/2-263617-2015-01-10). [10-06-2017].
- Ferrer, A. (2010) (Con colab. De M Rouquier), *La economía argentina. Desde sus orígenes hasta principios del siglo XXI*, Buenos Aires: FCE.
- Lattuada, Marquez, Neme. (2012), *Desarrollo rural y político. Reflexiones sobre la experiencia argentina desde una perspectiva de gestión*, Buenos Aires: Ediciones CICCUS.
- Lazzetta, O. (2009), "Capacidades estatales, gobernabilidad democrática y crisis global", en *Working Papers*, Serie Los rostros de la Crisis Económica Internacional y sus impactos políticos en América Latina, Programa regional de Análisis político y Escenarios Prospectivos (PAPEP), Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD).
- Martinelli, G. (2011), "Explotaciones familiares en el agro pampeano. Reflexiones en torno a su construcción como categoría social", en López Castro, N y Prividera, G (Comp), *Repensar la Agricultura familiar*, Buenos Aires: Ediciones CICCUS, 123-153.
- Repetto, F (2004), *Capacidad estatal: un requisito para el mejoramiento de la política social en América Latina*. Documentos de Trabajo del INDES, Banco Interamericano de Desarrollo.
- Zunino, E, Aruguete, N. (2010), "La cobertura mediática del conflicto campo-gobierno. Un estudio de caso", en *Global Media Journal*, vol 7, núm 14, pp 1-23 en <https://Journals.tdl.org/gmjei/index.php/GMJ-Es/article/view/7.09-06-2017>.

## LA VIOLENCIA COMO POLÍTICA DE ESTADO.

### El caso de los jóvenes de sectores populares interceptados por la policía

Mariana Jesica Lerchundi

#### 1. Palabras de inicio

América Latina parece atravesada por el lenguaje de la violencia. El miedo como dispositivo de gestión social regula fronteras, espacios y personas. El Estado como autoridad disciplinante hilando una trama violenta que persiste y resiste pese a las grietas y escapes que la ciudadanía puede tejer.

En Córdoba, provincia ubicada en el centro de Argentina, la política de seguridad de corte punitivo avanza año tras año, dando lugar a detenciones arbitrarias, demoras y persecuciones convertidas en hostigamientos continuos hacia determinados sujetos.

Con el objetivo de dar seguridad a la población, el gobierno ha realizado masivos y permanentes controles en la vía pública, sobre todo en zonas estratégicas o las consideradas difíciles como los barrios populares. (Bonvillani, 2015) Son estrategias fundadas en la idea de orden, que no logran prevenir el delito ni reducir la violencia. Su mérito está depositado en ser políticamente rentables a corto plazo, porque transmiten sensación de responsabilidad y efectividad gubernativa. (Castel, 2013)

En una investigación recientemente concluida<sup>1</sup> hemos desarrollado las afectaciones subjetivas de los jóvenes de sectores populares interceptados por la policía, situaciones inscriptas en sus particulares trayectorias de vida. Indagamos las configuraciones de subjetividad de los "clientes típicos" del sistema contravencional cordobés (Guemureman, 2015). Por ello nos circunscribimos a los jóvenes-varones y no al total del universo de los detenidos. En esta oportunidad retomaremos dimensiones de ese trabajo, vinculadas a la violencia ejercida por el Estado sobre los jóvenes. Concretamente, expondremos algunos resultados del trabajo de campo desarrollado en Río Cuarto entre 2014 y 2017. A través de entrevistas y registros etnográficos nos acercamos a la cotidianidad de ciertos jóvenes. La selección de los entrevistados estuvo centrada en tres características fundamentales: que fueran jóvenes entre 15 y 29 años, varones, de sectores populares. Pero además se atendió a otros criterios muestrales: variabilidad en sus experiencias de detenciones, trayectorias escolares, laborales y familiares, y variabilidad en

cuanto a actividades artísticas. Aquí retomamos dichos de Reiquen, Aukan y Champi.

El conocimiento cercano de esas realidades nos transformaron en tanto investigadoras de una temática atravesada por dolores, vidas precarias y cercanas a la muerte. Es decir, en el proceso de la investigación advertimos que trabajar con las configuraciones subjetivas juveniles ligadas a un proceso de dolor merecía un ejercicio de reflexividad específico por parte de quienes investigamos. En ese sentido, consideramos dos cuestiones clave: nosotras,<sup>2</sup> en tanto investigadoras, intentamos no perder la calidad de actoras primordiales, guía de la investigación y, simultáneamente, como sujetos cognoscentes fuimos-somos transformadas en el proceso investigativo. (Vasilachis, 2006)

Las detenciones arbitrarias, el hostigamiento y el abuso policial no son un nodo aislado. Existe una amplia trama de violencias, producto de una sociedad compleja y un Estado ausente o más bien presente mediante la violencia policial e institucional.

Los jóvenes de sectores populares no pueden siquiera tener el disfrute de la existencia porque el Estado dispone más allá de las fronteras de lo legal sin que el derecho los proteja y responda por ellos. (Calveiro, 2008) Como los casos de Gatillo Fácil, entendiendo por ellos las muertes productos del accionar de las fuerzas de seguridad (Llobet, 2015), que suelen ser contadas como enfrentamientos entre los jóvenes y la policía, cuando en realidad son persecuciones con balas de plomo que terminan en la muerte.

En el próximo apartado presentaremos algunas líneas emergentes del trabajo de campo, en relación con la temática de las jornadas y vinculada a la violencia estatal sobre los jóvenes. Por último, avanzaremos con algunas reflexiones que habilitan algunas conclusiones acerca de por qué sostenemos que el Gobierno Provincial hace de la violencia una política de Estado.

## 2. Líneas emergentes del trabajo de campo

En las entrevistas con los jóvenes de sectores populares riocuartenses se relatan distintas experiencias que ejemplifican las prácticas de abuso policial, las pequeñas microviolencias (Kessler y Dimarco, 2013), que conforman la cotidianeidad de los jóvenes de sectores populares. Algunos entrevistados comentan cómo son objeto de control permanente y humillante. La condición de la apariencia surge una y otra vez. El stop and frisk y class-cleansing, descrito por Wacquant (2004). La táctica de la sospecha (Sozzo, 2000) como norte de la brújula policial. Las prácticas de marcación desplegadas como sospecha incidental -de tipo azarosa- y sospecha metódica -que es direccionada y persecutoria sobre los "conocidos"-, diría Guemureman (2015). También los jóvenes entrevistados hablan sobre las estrategias de marcación: "[las detenciones] genera estadísticas, y después bueno eso ¿cómo

es? después la gente ve eso y dice: "uh, mirá la cantidad de delincuencia que hay". Y a lo mejor es como pasa en Córdoba, (...) a lo mejor marcan a uno, ¿viste? a un pibe, y ¿cómo es? Y lo persiguen, digamos, como que lo sí, lo marcan y lo ¿cómo es? Dicen: "ah mirá este, es un pesado bárbaro", o algo así. Y es como que eso también, digamos, estamos- como que- o sea, la gente mira más al de abajo que al de arriba digamos, o sea al que es supuestamente la autoridad, y eso es como que también genera- como que la gente cree más en la policía que en el que sufre las detenciones" (Raiquen, entrevista, 2 de noviembre de 2016)

En esa línea el CELS (2016) ha utilizado la noción de hostigamiento para delinear un conjunto de prácticas que constituyen las relaciones entre efectivos policiales y la ciudadanía. Son formas de abuso cotidianas y en ocasiones persecutorias sobre los mismos sujetos y puede aumentar los niveles de violencia hasta llegar a graves violaciones de los derechos humanos. Son prácticas utilizadas de manera discriminatoria, abusiva y extorsiva que se ubican en las fronteras porosas entre lo legal y lo ilegal, lo formal y lo informal. El listado de prácticas que incluye el hostigamiento es abierto.

La policía es la institución del Estado con mayor despliegue territorial en Río Cuarto. Nos preguntábamos cuáles serían sus acciones y si compartirían características que nos permitieran generar dimensiones emergentes a esas prácticas policiales, en clave local. Al consultar a los jóvenes de sectores populares al respecto, principalmente por sus experiencias de detenciones por Código de Faltas (CDF), advertimos que si bien las contravenciones durante más de 20 años operaron como reguladoras del espacio público en tanto habilitadoras de detenciones arbitrarias, han convivido con ellas las demoras y las persecuciones, -prácticas para impartir temor- que no quedan registradas en la comisaría, pero gestionan la exclusión y participan en la construcción de las configuraciones subjetivas.

Uno de nuestros primeros hallazgos fue comprender que la experiencia de detención por CDF no es la única. Las demoras y las persecuciones policiales son igualmente relevantes para analizar las trayectorias vitales de los jóvenes y sus encuentros con las fuerzas de seguridad cordobesas. Por tanto, llamamos prácticas de interceptación policial a las detenciones contravencionales, demoras y persecuciones policiales. Para la Real Academia Española (2016) interceptar es (a) apoderarse de algo antes de llegar a destino; (b) detener algo en su camino; (c) obstruir una vía de comunicación. En ese sentido decimos que "prácticas de interceptación policial" suponen aquellas acciones donde la policía "capta" a los jóvenes, les obstruye el camino y no pueden llegar a sus destinos, tal es el caso de las detenciones y demoras. Pero también incluimos aquellas interceptaciones persecutorias donde no hay un encuentro corporal

directo, pero si un amedrentamiento persecutorio que irrumpe el tránsito juvenil por la ciudad.

Decimos que la detención es la acción administrativa por la cual el sujeto queda privado de su libertad en un establecimiento policial, la detención que priorizamos mirar elude la orden judicial en tanto es habilitada por la aplicación del CDF. Vale aclarar aquí que una de las fuertes críticas a esta normativa contravencional ha sido la posibilidad de actuar de oficio y efectuar detenciones preventivas que permitan a la policía detener a los sujetos sin orden judicial.

Llamamos demora policial cuando los agentes de seguridad por motivos variados retienen al sujeto durante algún tiempo en la calle, acción que no llega a ser detención. El ejemplo más visible es la requisa. Por último, decimos que las persecuciones son las múltiples prácticas que no implican demora ni requisa en la vía pública pero incluye desde un móvil policial que espere cada noche antes de ingresar a la casa, el seguimiento de un patrullero sin que medie comentario. Una forma de hostigamiento más silenciosa que las anteriores.

A continuación daremos un ejemplo de cada una de estas prácticas: detención, demora y persecución.

#### *Detención*

Pasear en la zona comercial de la ciudad, transitar cerca de automóviles, en el cruce de los puentes, en la zona del Andino, hallarse en esos lugares ha sido considerada una actitud sospechosa, y los jóvenes fueron detenidos, en general, por merodeo en zona urbana. Este artículo contiene una descripción extremadamente imprecisa, lo que constituye una violación a la Constitución Nacional por cuanto ha permitido intervenir en una conducta sin tipificación. El merodeo ha castigado la circulación presuntamente delictiva. Una pregunta asoma en esta instancia: ¿cuál es la diferencia para las fuerzas de seguridad entre un merodeador y un transeúnte? Además, el artículo viola el principio de inocencia, dado que el presunto contraventor debía justificar su presencia en el lugar.

“Llegando al Viejo Mercado los policías fueron bastante violentos, y ya como que me conocían la cara de la calle, de donde sea, y ahí, por ejemplo te esposaban atrás y te cagaban a rodillazos en el costado de las costillas. Es lo que hace un policía normal cuando te lleva como ladrón, así, bueno me estaban llevando esa vuelta, pero no estaba haciendo nada (...) fue por merodeo” (Champi, entrevista por whatsapp, 19 de julio de 2016).

Sin embargo, muchas veces los jóvenes llegaban a la dependencia policial y si bien los habían aprehendido por merodeo, en el acta constaba otro artículo del Código Contravencional, maniobra común de los policías locales, como tantas veces le pasó a Aukan. Merodear también puede significar caminar en la proximidad de vehículos estacionados, en una plaza, en la calle. A partir de

los relatos de los jóvenes podemos inferir que las zonas descritas abarcan la totalidad del ámbito de circulación pública. El control territorial limita el uso de la ciudad dejando algunos espacios permitidos y otros tantos prohibidos.

La táctica de la sospecha no se limita a enunciar sucintamente lugares de detención. También los policías pueden inferir que los jóvenes se encuentran con algún objeto que los posiciona como sospechosos y es suficiente para activar los mecanismos de intervención. Cuando el oficial observa algo que no responde al componente “común” de la vecinocracia<sup>3</sup> también puede derivar en elemento fundante para una detención.

#### *Demora*

A los 73000 detenidos en toda la Provincia de Córdoba, de 2011, deberíamos sumarle las “interceptaciones informales” que no quedan registradas. Aquellas que aquí llamamos *demoras*. Todos los jóvenes cuentan que fueron demorados tantas veces que es imposible cuantificarlo. Las experiencias de demoras son crueles como las detenciones. La vedette de ellas es la requisa en los espacios públicos, espectaculares revisiones al cuerpo y a las pertenencias, tal se ha detallado hasta aquí. Sin embargo, incluye otras prácticas. Así relata Lautaro una violenta demora.

Mariana: ¿y cómo fue lo del sábado?

Lautaro: yo salí de mi casa, iba a lo de un amigo y se bajaron unos policías de un móvil, ese que sigue a mi hermano.

M: ¿cuántos eran?

L: dos, pero uno sólo me pegaba. Abrió la puerta del patrullero y me empezó a dar ahí en contra piñas de esas que no dejan marcas y patadas con los botines.

M: ¿ese era XX?

L: sí, cuando le vi el nombre como que se enojó y me dio acá atrás bien fuerte [se señaló la nuca].

M: ¿y el otro tenía la chapa?

L: no, el otro no. Pero yo ahora siempre miro todo: el número de móvil, cuántos son, si tienen chapa, miro todo lo que se puede y les digo, les digo. Porque ya sé cómo son, qué hace, qué te dicen. (Lautaro, entrevista, 18 de mayo de 2016)

#### *Persecución*

A su vez, a las demoras habría que agregarle lo que aquí nominamos *persecuciones*. Prácticas que no implican una retención del sujeto en la calle, pero son acciones intimidatorias constantes y mantenidas en el tiempo para causar temor; son prácticas de amedrentamiento, donde acrecienta la utilización del *verdugueo*. El *verdugueo* es la categoría local utilizada por los jóvenes que comprende un repertorio de comentarios despectivos sobre su apariencia y familia. Se caracteriza por los insultos y la humillación.

Raiquen era perseguido por un patrullero, convivía con él, representaba una compañía constante, como una sombra por la ciudad, sin mediar

preguntas, ni comentarios. Es decir, no estamos en presencia de una demora como contábamos en el apartado anterior, sino como sombra. Estacionado en la esquina de su casa o en los lugares que frecuentaba. En múltiples oportunidades la única calma era consumir algún psicofármaco para calmar el tormento de esa tortura sembrada gota a gota. Raiquen llama a estos episodios como prácticas de *intimidación*.

### 3. Líneas de cierre

¿Por qué sostenemos que la violencia es una política de Estado? Desde la sanción del Código de Faltas, en 1994, el Estado se ubica en el llamado paradigma del populismo penal donde se reducen los problemas de la seguridad a una cuestión policial. (Binder, 2012) Pero si buscamos antecedentes, podríamos llegar a épocas de la colonia (Barzola, 2016), donde la reglamentación producida en la provincia de Córdoba durante la segunda mitad del siglo XIX sancionaba a los “vagos y malentrenidos”, estereotipo vigente hoy en los jóvenes de sectores populares.

Las actuaciones policiales que traen como consecuencia detenciones, demoras y persecuciones actúan violentamente tanto a nivel físico como simbólico. No alcanza el maltrato, los insultos, las vigilancias continuas, sino que despliegan un conjunto de golpes ya sea dentro de las dependencias policiales, como por fuera de ella llegando a ser la ciudad una cárcel a cielo abierto, sólo para ciertos sujetos portadores de la sospecha y chivo expiatorio de los problemas que la sociedad no alcanza a resolver.

La seguridad se ha reducido a la protección de los bienes personales, dejando de lado un conjunto de derechos propios de la seguridad social. Los sucesivos gobiernos provinciales han garantizado la violencia, ya no como último recurso para una actuación policial, sino como el primero. Durante el período estudiado (2003-2015), la vigencia del CDF -acompañada de otras medidas, tanto recursos legales como discursivos- han hecho de la violencia una política de Estado.

### Notas

1. Tesis doctoral titulada “Jóvenes de sectores populares detenidos por aplicación del Código de Faltas: configuraciones subjetivas (Río Cuarto 2003-2015)”, dirigida por Andrea Bonvillani.

2. Utilizar la primera persona del plural en femenino responde a la necesidad de visibilizar un trabajo llevado a cabo por mujeres, ya sea la tesis como sus directoras.

3. Para Rodríguez Alzueta (2016), la vecinocracia es aquel discurso del vecino, cuyas palabras van tallando formas de nombrar al otro como problema, como peligroso. Le adjudica la capacidad de crear condiciones de posibilidad para perseguir a los jóvenes; el discurso en sí activa las pasiones punitivas de los vecinos.

## CONFLICTO RACIAL POR LOS DERECHOS CIVILES DE LOS NEGROS EN LOS ESTADOS UNIDOS.

### Dos miradas sobre la violencia en la lucha: Martin Luther King y Malcolm X

Gabriela Sergi, Silvia Depetris,  
M. Agustina Pereyra

Un momento de “polarización social” favorece la fractura del tejido social, lo que a la vez conduce a la naturalización y legitimación de la violencia. Ante una situación de conflicto socio-político prolongado, la población sufre un proceso de cambios, asumiendo como natural o habitual lo que no lo es. Así es como hechos de agresión, muerte y destrucción material o simbólica transforman la convivencia con la violencia en algo cotidiano afectando tanto la identidad del individuo como sus relaciones sociales. Asimismo, en palabras de Baró (en Lozada, 2004), en un proceso de esta naturaleza, cada sector se involucra en los acontecimientos, y forma su propia concepción colectiva de lo que ocurre incrementando su hermetismo y eventualmente percibiendo a los otros grupos como el posible enemigo. Se trata de una compleja dinámica que presupone no sólo el alejamiento, sino el rechazo activo del otro. La tensión social se puede agravar al atribuirse a la otra parte intenciones egoístas o acciones desmedidas del propio bando como respuestas a posibles amenazas o agresiones del grupo contrario. De este modo, se justifican las propias acciones violentas en defensa del posible ataque del otro, lo cual inevitablemente desencadena el miedo y anula los valores positivos de una convivencia armónica como la solidaridad, la justicia, la esperanza, la tolerancia y el respeto mutuo, la verdad, la confianza, la dignidad, la ética, y por sobre todo la paz. Según Mitchell (1996), en este tipo de dinámica, los medios masivos de comunicación juegan un rol fundamental desde el ámbito de la argumentación o la retórica; la violencia discursiva suele contener una carga emocional intensa que moviliza a las masas y en ocasiones crea un ambiente de tensión en el que se puede llegar a demonizar al Otro como “el enemigo público”. Muchos historiadores y teóricos sociales (Patterson, 1996; Tarrow, 2006; Wills, 2006) coincidirían en afirmar que el movimiento por los derechos civiles en los Estados Unidos adquiere una centralidad indudable dentro de la miríada de organizaciones, grupos y redes sociales que protagonizaron la protesta de las minorías en el siglo XX. La destreza mediática y política de sus

organizadores se combinó con la activa participación de bases sociales sin experiencia previa en la lucha política. Además, la puesta en práctica de innovaciones estratégicas en los repertorios de confrontación, la eficaz mixtura de tácticas convencionales y no convencionales, la habilidad a la hora de producir discursos, símbolos y eslóganes que tuvieran una enorme resonancia dentro de la opinión pública son algunas de las razones que hicieron de este movimiento un proceso de liberación icónico en la historia de esta nación y del mundo. Autores como Patterson (1996: 385) sostienen que “ningún otro movimiento de la posguerra hizo tanto por elevar la conciencia de los derechos de las minorías y por transformar la sociedad y la cultura de las sociedades democráticas”. Los protagonistas en un contexto de represión y ausencia generalizada de garantías legales intensificaron una lucha de más de cien años (desde los años posteriores a la guerra civil hasta fines de 1960), una lucha que tuvo instantes de gloria como la aprobación de la Leyes de los derechos civiles de 1964 y 1965, hasta otros de posterior ruptura y fracaso con el asesinato de los dos líderes más significativos del movimiento: Martin L. King y Malcolm X.

La década de 1960 en los Estados Unidos fue testigo de una serie de violentos incidentes raciales en los que los ciudadanos de raza negra fueron víctimas de la discriminación, segregación, prisión y hasta la muerte, por causa de un sistema separatista injusto promovido por los estados del sur de dicho país. En este contexto surgieron M. Luther King y Malcolm X quienes condujeron el movimiento por los derechos civiles de los negros utilizando metodologías diametralmente opuestas en torno a la concepción y el uso de la violencia como medio y fin de sus logros. El primero tomó como modelo las ideas de Gandhi quien, según Lozada (2004: 198), concibe a la no violencia como una “auto purificación completa del hombre para el hombre”, y toma de este gran líder la idea de que el poder a disposición de la persona no violenta es siempre mayor que el que poseería si lo fuese, y que “la justicia se defiende no solo con las conciencias más abiertas sino, en gran medida, con los cuerpos más preparados para actuar sin ejercer la violencia”.

La segregación racial impuesta por las leyes del *Jim Crow* a los afroamericanos de la posguerra civil se reduce a un modelo de política de *apartheid* como la que sufrió Gandhi durante el proceso de colonización de la India. Desde la promulgación de las enmiendas 14 y 15 a la Constitución, la lucha por la libertad y la igualdad de los ex esclavos estuvo marcada por la violencia y la muerte: desde la organización de grupos abolicionistas, la defensa contra los ataques del Ku Klux Klan, y hasta el surgimiento de Malcolm X en el siglo XX, la insurrección armada aparece como una opción privilegiada. Sin embargo, a esto se opuso la Iglesia cristiana afroamericana la que representó, primero para los esclavos y luego para los ciudadanos de segunda emancipados, un

espacio de liberación. La misma propuso contener la violencia de millones de negros sometidos al yugo a través de su liturgia y rituales logrando una revolución política, espiritual y social. Polenberg (1980) afirma que en este contexto, el pastor King surgió como un teólogo del amor cristiano que prohibía causar daño al prójimo y estimulaba la “resistencia pasiva”. Como lector de Thoreau, rechazó el principio de obediencia a las leyes injustas, pero profundamente convencido de que los hombres están hechos literalmente a imagen y semejanza de Dios, invitó a sus fieles a practicar lo que se denominó el *ágape*, es decir, “el abandono de sí mismo”, una forma de amar sin esperar ser correspondido, una “fuente de redención”. Asimismo, con una visión humanista, King concilió la moral individual de las Escrituras con la revolución colectiva de las minorías de color. De allí que recurrió al poder político para lograr su fin de manera más contundente: identificando a los negros con los nuevos “intocables” modificó la doctrina cristiana arrastrándolos a la desobediencia civil activa, a las ocupaciones masivas de lugares públicos, e impulsó cierta forma de “coerción” criticando la pasividad y la inacción de las tácticas gandhianas. En la práctica, esto se identificó con un gesto especial de protesta: la sentada, es decir, sentarse pasivamente al mostrador de los establecimientos que solo aceptaban a los negros en la trastienda, en las calles de decenas de ciudades del Sur, en comercios de “solo para blancos” o en el penal de Jackson, Misisipi. Estas sentadas fueron percibidas por los blancos como una forma de coacción o de violencia implícita. Pese a ello, King decidió apoyarlas e incluso participó personalmente en una de ellas en la ciudad de Atlanta, lo que le implicó una condena a trabajos forzados, aunque esta fue anulada por presión del candidato John Kennedy en plena campaña electoral. En 1963, cuando se intensificaron las luchas en el Sur, King se vio obligado a contener las crecientes presiones ejercidas por su base, desde los estudiantes escépticos hasta los militantes del *Black Power* (poder negro), que llamaban a abandonar la doctrina de la no violencia, y entonces, se aparta temporariamente de su particular pacifismo incitando a sus seguidores a manifestarse en las calles de Birmingham, y lo hace, aun sabiendo que esto inevitablemente desencadenaría actos de violencia por parte de sus adversarios.

Por otra parte, los cambios de estrategia del pastor negro estuvieron asociados a los avances tecnológicos. La llegada de la televisión en los hogares estadounidenses desempeñó, en efecto, un papel determinante en el resultado de la campaña por los derechos civiles, tanto en el caso de la sentencia del Tribunal Supremo que decreta el fin de la segregación en las estaciones como en las sentencias de 1964 y 1965 con el otorgamiento de los derechos civiles a los ciudadanos negros. La no violencia encuentra entonces un aliado, “la imagen de la violencia”. Martin Luther King lo

sabía y esta pasó a ser una parte esencial de su estrategia, por ello, utilizando la culpabilidad del opresor y consciente de que los Estados del Norte no podían tolerar manifestaciones tan flagrantes de sus contradicciones democráticas, recurre a la no violencia con una retórica totalmente cristiana y se muestra entonces como un fino semiótico: cuanto más cruel sea el enemigo a los ojos del público, tanto más justa aparece la causa. Pero la pantalla de televisión, se convirtió en un arma temible y decisiva en la lucha librada por los defensores de la justicia racial. La muchedumbre racista del Sur aparece de pronto en las pantallas como una horda salvaje; las imágenes de mujeres y hombres jóvenes negros desarmados, barridos por los cañones de agua a presión y los furiosos perros pastores alemanes de la policía en Birmingham, turbaron al país entero, empezando por la Casa Blanca. En consecuencia, la entrada de la violencia en el espacio mediático provocó el rechazo total del público, aún de la gran mayoría blanca. La imagen de la injusticia reflejada en los asesinatos de Emmet Till y Medgar Evers, la explosión criminal de la iglesia de Birmingham, que causó la muerte de cuatro niñas pequeñas, la represión violenta de los *Freedom Riders*, hicieron que el telespectador blanco se sintiera incómodo, violentado, e inclusive inclinado a simpatizar con los manifestantes. Esto también muestra la razón de la popularidad de su principal adversario, Malcolm X, quien creía que la no violencia practicada por King respondía a un síntoma de ingenuidad y debilidad ante el poder blanco. Mientras que King, pastor baptista proveniente de una clase media acomodada, defendía la no-violencia y los medios pacíficos, Malcolm X aparecía como una figura mucho más radical, haciendo de la agresividad un rasgo característico de su forma de lucha. Tanto su postura religiosa, (se convirtió al Islam durante los años que vivió en la cárcel), como su origen pobre, su niñez en la calle, y su incursión en la criminalidad, fueron determinantes en su accionar político. Sin embargo, a pesar de sus diferencias ideológicas, ambos líderes utilizaron la oratoria como vía para propagar su ideología.

En su retórica, Malcolm X pone énfasis en el hecho de que el problema racial no se ha solucionado con el paso del tiempo, ya que a pesar de que a lo largo de un siglo y con presidentes de la talla de Lincoln y Kennedy quienes le declararon una guerra frontal al racismo, el problema continua, siendo los negros todavía víctimas de la supremacía racial blanca. En uno de sus discursos "The problem is still here" plantea la duda de si los blancos son capaces de resolver el conflicto racial o simplemente es que no quieren resolverlo; así, los responsabiliza de su largo padecimiento de injusticia y segregación racial. En cuanto al lenguaje verbal, lo más llamativo es la constante repetición de la frase "el problema aún sigue aquí", intentando dejar claro que nada se ha solucionado y que queda mucho por hacer. La enumeración de una diversidad de

ejemplos y no de uno solo, da más solidez a sus argumentos y credibilidad a su discurso, la simplicidad de su vocabulario además refleja su conciencia acerca de cómo provocar un alto impacto en la audiencia a la cual va dirigido (ciudadanos de clase obrera en su mayoría). Desde la perspectiva de la puesta en escena, los gestos de Malcolm X acompañan lo verbal ya que a lo largo de todo su discurso se observa un locutor serio, que no sonríe en ningún momento, que transmite confianza en sí mismo y seguridad en lo que expresa. Además, muestra constantemente el ceño fruncido, señal de su enojo y levanta su dedo índice acusador con una clara intención de protesta directa hacia aquellos que han tenido y tienen responsabilidad política en este conflicto social centenario. Se puede apreciar, además una progresiva subida de tono en la voz de Malcolm X (inclusive hasta el grito), especialmente al pronunciar palabras como "negros" "Kennedy" o "dudas", y más aún cuando se refiere a las "mujeres", los "niños" y los "bebés" víctimas de la violencia, lo cual toca la fibra más íntima y sensible de la audiencia (Malcolm X, 2003)

Por su parte, King en línea con su postura ideológica, propone en su famoso discurso de 1963 "I have a dream", una búsqueda de la igualdad para la población negra abogando por la idea de una hermandad entre blancos y negros, la que pretende, no sea solo una utopía o un sueño. Al final, en su último gran discurso antes de su muerte en 1968, titulado, "I've been to the mountain top", King (1994) hace hincapié en la necesidad de mantenerse unidos social y económicamente para poder vencer al racismo pero, a su vez, intenta mostrarse firme y fuerte frente a las amenazas de algunos sectores radicalizados. No obstante, oponiéndose como siempre a la táctica de Malcolm, el sigue creyendo que la vía de protesta es la "no violencia", porque "en el reino del Señor negros y blancos son hermanos" para poder llegar a la tierra prometida la cual es símbolo de "liberación". De hecho, en su retórica apela de manera constante a frases bíblicas a manera de metáfora. En cuanto a la puesta en escena, la oratoria utilizada sigue el protocolo de los reverendos baptistas, con el uso de una mínima gesticulación, sin alzar demasiado sus brazos pero tratando de expresar sus emociones a través de la intensidad de su mirada y de la expresividad facial. En momentos del discurso la mirada de King refleja seriedad, honestidad reflexión y esperanza, pero también tristeza y decepción. En lo referido a lo auditivo, para empoderar su discurso, sin llegar al grito violento, eleva su voz transmitiendo energía a su público haciéndolo participe del mensaje que quiere transmitirle.

En conclusión, la batalla por los derechos civiles de los negros en una sociedad democrática como la norteamericana ha sido notablemente larga, penosa e increíblemente violenta. A pesar de ser conducida por un líder pacifista como Martin

Luther King, la insensibilidad de la mayoría de la población promovió el surgimiento de otros líderes de naturaleza más violenta, como Malcolm X, quienes decidieron buscar la reivindicación de sus derechos recurriendo a formas de protestas más agresivas que causarían mayor impacto y además demostrarían el verdadero orgullo de pertenecer a esa raza. El legado de King, debido a su defensa del pacifismo, ha sido memorable y ha inspirado a otros a seguir su ejemplo; por eso, sus palabras han sido atesoradas por muchos ciudadanos del mundo: “Devolver odio por odio multiplica el odio, añade una oscuridad más profunda a una noche ya desprovista de estrellas”. Y reafirma “el odio no puede expulsar al odio, solo el amor puede hacer eso” (King, 1967:62). Sin embargo, debemos reconocer que también los discursos de Malcolm X (2003:209) aún resuenan y cobran particular vigencia en el mundo occidental en donde todavía existen innumerables ejemplos de desigualdad y discriminación racial: “nosotros no juzgamos a un hombre por el color de su piel; no estamos en contra de nadie porque sea blanco”. Y en este sentido continúa diciendo “estamos en contra de los que practican el racismo, de los que dejan caer bombas sobre otra gente porque tienen piel de una tonalidad distinta” y luego, finalizando dirige la culpa a los medios: “y la prensa dice que nosotros [los negros] somos violentos”. Hoy, cincuenta años después, la sociedad norteamericana, cada vez más multicultural pero todavía con inequidades étnicas muy marcadas, demanda que el accionar político sea respetuoso del legado que ambos líderes dejaron para sus futuras generaciones.

## Referencias

- King, M. L. (1967), *Where Do We Go From Here?: Chaos or Community*. New York: Harper & Row, Publishers.
- King, M. L. (1994), *I've been to the mountaintop* (6th ed.), California: Harper San Francisco.
- Lozada, M. (2004), El otro es el enemigo: Imaginarios sociales y polarización, en: *Revista Venezolana de Economía y Ciencias Sociales*, 10, 2, 195-200.
- Malcolm, X. (2003), *By any Means Necessary* ( 8<sup>th</sup> ed.), New York: Pathfinder.
- Mitchell, W. (1996), “City of Bits”, *Massachusetts Institute of Technology*. disp.en: [http://mitpress2.mit.edu/e-books/City\\_of\\_Bits/contents.html](http://mitpress2.mit.edu/e-books/City_of_Bits/contents.html). [02-07-2017]
- Patterson, J.T. (1996), *Grand Expectations. The United States, 1945-1974*. New York: Oxford University Press.
- Polenberg, M. (1980), *One Nation Divisible. Class, Race and Ethnicity in the United States since 1938*, New York: Penguin Books.
- Tarrow, S. (2004), *El Poder en Movimiento*, Madrid: Alianza Ensayo.
- Wills, G. (2006), *An American Iliad*, New York: The New York Review of Books.

## BOLIVIA INSURRECTA:

### LA ERA INACABABLE

Ana Rocchietti, Alicia Lodeserto<sup>1</sup>

*“La misión histórica del proletariado consiste, entonces, en separarse de toda comunidad ideológica con las otras clases y encontrar su clara autoconsciencia a partir de la peculiaridad de su situación de clase y de la autonomía de sus intereses de clase emergente de dicha situación.” (G. Lukács, 2005).*

En 1780 estalla en la sierra del sur del Perú, en el altiplano actualmente boliviano y en las yungas una terrible insurrección indígena. Sus líderes fueron José Gabriel Condorcanqui (*Tupac Amaru*), Tomás Katari y Julián Apaza. El movimiento sitió ciudades, paralizó regiones productivas y terminó trágicamente dos años después. Fue una rebelión anticolonial y podría afirmarse que implicó el germen del surgimiento de una república indígena en el seno de un régimen impiadoso con la vida de los indios. Más de doscientos años después, con el Parlamento Aymara, la Guerra del Agua y la Guerra del Gas, la rebelión volvió a ocurrir con una ambición parecida. Este trabajo analiza la violencia social y política en la Bolivia contemporánea a partir de la figura de Felipe Quispe, un motor katarista del Estado Plurinacional.

### La rebelión altiplánica

A comienzos de la década de 1780 se desató en el Alto Perú -hoy Bolivia- una gran rebelión indígena que se extendió desde el Cuzco hasta el norte de Argentina y Chile y que puso en jaque al orden colonial. Los líderes fueron José Gabriel Condorcanqui (Tupac Amaru II en la sierra surperuana), Tomás Katari de Potosí y Julián Apaza de Sicasica quien llegó a sitiar La Paz. La idea fundamental era construir un gobierno indígena (Serulnicov). En esos acontecimientos se plantea el problema de la violencia revolucionaria y de la lucha anti-colonial que se proyecta al siglo XX-XXI, una de cuyas formas podría ser el katarismo boliviano contemporáneo y su figura más importante, Felipe Quispe.

En 1777, Tomás Katari reclamó ante la Audiencia de Potosí porque le fue usurpado el título de *curaca* por el español Blas Bernal, a quien denunció por añadidura por fraude en la recaudación de impuestos. Aunque le dieron la razón terminó encarcelado junto con su compañero de apelación, Isidro Achu. Pero luego las autoridades coloniales lo mandaron a exponer su caso ante el Virrey Juan José Vértiz<sup>2</sup>, en Buenos Aires. Katari y el hijo de Achu (Tomás) se lanzaron al camino de 2300 kilómetros, a pie



porque a los indios les estaba prohibido montar a caballo. Regresaron a mediados de 1779 y luego de que el pleito se sustanciara en la Real Audiencia de Charcas, Katari ordenó la elección en las comunidades de autoridades de acuerdo con el uso tradicional andino. Lo encarcelaron por protestar contra los impuestos, contra la mita y contra el corregidor Joaquín de Alós pero lo liberó una multitud de indígenas. El 23 de julio de 1780 fue apresado y nuevamente los indios lo liberaron atacando a una patrulla de soldados en Huancarani, reteniendo al corregidor imputado. Por mediación de dos sacerdotes, lo dejan ir. En un incidente ocurrido el 25 de agosto de 1780, por el cual el joven Achu interpeló al corregidor -quien estaba seleccionado a los trabajadores para ir a la mita minera- y éste lo mató. Los indígenas presentes mataron a los soldados y apresaron al corregidor a quien canjearon por la libertad de Tomás Katari<sup>3</sup>. La Audiencia de Charcas afirmó reconocer la autoridad cacical de Katari pero en secreto mandó capturarlo. Cuando lo llevaban a Chuquisaca (Sucre), los españoles lo apresaron y lo arrojaron al abismo el 15 de enero de 1781. La rebelión indígena se expandió por todas partes y culminó con la de Condorcanqui (Tupac Amaru II) quien fue ejecutado el 18 de mayo de 1781; al mismo tiempo, Apaza -que adoptó el nombre de Tupac Katari- levantaba a toda la región. Cuzco, Arequipa, La Paz, Chuquisaca, Oruro y Puno fueron sitiadas (Cf. Serulnicov 2010: 9).

Esta violencia se generó en la mita y en el tributo, es decir, en el trabajo pero también en el desafío de Katari a los españoles en torno al ejercicio de la autoridad autóctona, razón por la cual se considera a este katarismo un germen de independencia americana. Pero también plantea el problema de la violencia revolucionaria y de la lucha anti-colonial que se proyecta al siglo XXI y también la de la república indígena y la república aymara, *nacionismo* y desarrollo.

Apaza y Katari fueron invocados para la organización pro-indianista liderada por Felipe Quispe en la década de los setenta del siglo XX. Sus nombres todavía encienden fuegos en la dimensión insurrecta de la Bolivia contemporánea.

### **El Estado Plurinacional de Bolivia**

El proceso boliviano que desembocó en el Estado Plurinacional tiene tanto una raíz social como una tendencia ininterrumpida a dar forma a una sociedad de trabajadores e indígenas.

El Estado Plurinacional posee dos aspiraciones: una es la de reconocer en el plano jurídico de su Constitución (denominada *Constitución Política del Estado Plurinacional*) la diversidad cultural y la multiplicidad de nacionalidades autóctonas que caracterizan a Bolivia y la otra, la del empoderamiento indígena<sup>4</sup> (Noguera Fernández 2008). No detallaremos su devenir histórico (para algunos protagonistas empieza en 1990, para otros en 2006) por razón de espacio, pero señalamos que la figura de Quispe es crucial en el

proceso aún cuando hoy este protagonista descrea que se haya logrado un orden social justo y que el Estado Plurinacional haya consagrado las aspiraciones por las que él luchó que son las que la cita que encabeza este artículo atribuye a Lenin (Lukács, 2005: 45).

### **Felipe Quispe y el katarismo moderno**

Para ubicar el katarismo de Quispe, es necesario retroceder a la Revolución Nacionalista que encabezó Víctor Paz Estenssoro en 1952, en un contexto en el que era de sentido común transformaciones en América Latina en el plano económico, en el plano de la propiedad y en el plano de la política. Quispe y el katarismo representan el pase desde una identidad obrera a otra cultural y lingüística. En MNR en el poder (al que accedió por un movimiento que desalojó a una elite debilitada), llevó a cabo una reforma agraria bastante radical e hizo el esfuerzo de superar el analfabetismo y de extender el voto a toda la sociedad adulta peor siempre asegurando la unidad de la Nación. Los resultados no se vieron inmediatamente pero fueron reales.

Al mediados del siglo XX, Bolivia era fundamentalmente rural y la tierra estaba en manos de terratenientes grandes (en posesión de propiedades de miles hectáreas) y usaba como mano de obra a población indígena que debía poner -en el trato para poder acceder a la tierra-trabajo, semillas y herramientas. A eso se añadía el pongaje; es decir, el servicio personal en el campo o en la ciudad. El hacendado era ausentista: vivía en la ciudad y ejercía su profesión. La productividad rural era baja. La reformar agraria vino a solucionar esta cuestión.

Eran tiempos en que los trabajadores mineros eran poderosos. Tenían la mítica COB (Central Obrera Boliviana) y la Federación Sindical de Trabajadores Mineros de Bolivia. El gobierno creó la empresa estatal COMIBOL (Confederación Minera de Bolivia) y nacionalizó las empresas extranjeras. A la par de la reforma agraria se forman sindicatos de campesinos. Los mineros estaban armados y Paz Estenssoro empezó a desarmarlas.

El siguiente tramo histórico se halla en 1964 cuando después de un golpe de Estado, asume René Barrientos y tiende un pacto militar -campesino que hubo de tener larga duración. Fue un régimen anti-obrero urbano. El apoyo rural yb la clase media lo iba a llevar al poder por elecciones democráticas. Después de su muerte en un accidente de 1969 (siempre sospechado) siguen dictaduras militares de izquierda, de derecha y reformista (como los de Ovando y Torres) con medidas desarrollistas. El sector minero intentó imponer una Asamblea Popular que habría de reemplazar al Parlamento. No tuvieron éxito.

Lo cierto es que se produjo un ascenso del campesinado (mayoritariamente indígena) a costa de los mineros, una parte de los cuales ofreció milicias al Che Guevara. Lo crucial fue que el

estaño descendió en el mercado internacional y que el Brasil reemplazó a Bolivia en ese insumo. Entre 1984 y 1985 se desató una hiperinflación. En 1971 comenzó a formarse el movimiento Tupac Katari en La Paz y se apoderó de los sindicatos campesinos y finalmente de la COB. Este proceso explica el florecimiento del indianismo que lleva al Estado Plurinacional aún cuando las Tierras Bajas (no aymaras, no quechuas) hayan ofrecido el fundamento argumental para la Constitución Plurinacional. Su vínculo con el esfuerzo de la hegemonía aymara es indudable pero también es verdadero que se buscaban por un cambio radical para Bolivia.

### ¿Quién es Quispe?<sup>5</sup>

Quispe Huanca - llamado, por honor, Mallku- es un líder aymara que expresa en las condiciones de la práctica el pensamiento de Fausto Reynaga (1906 - 1994): el nuevo sujeto político en Bolivia es el indio y su espacio lógico el partido indio. De hecho se fundaron dos: el Movimiento Indio Tupac Katari (indigenista, 1962) y el Movimiento Revolucionario Tupac Katari (clasista, 1966). Éste último tuvo importancia en la Confederación Sindical Única de Trabajadores Campesinos de Bolivia. La herencia política fundamental es la lucha de Tupac Katari y el lugar de su verdad, la cultura.

Quispe, defensor de la lucha armada para resolver el problema indígena y para quebrar la estructura social de Bolivia, creó el Ejército Guerrillero Tupac Katari (EGTK). Nacido aymara, pobre, estudió el bachillerato en la cárcel y la licenciatura en Historia a distancia. Fue secretario ejecutivo de la Confederación campesina entre 1998 y 2006 y lideró la rebelión civil entre el 2000 y el 2005 que culminó con el Estado Plurinacional. Candidato fracasado a la presidencia y a la gobernación, se dice en La Paz que si él hubiera ocupado el lugar de Evo Morales pudo haber ocurrido una revolución verdadera. Concibe la lucha como un estado permanente contra el racismo y por una organización autónoma de los indígenas con la finalidad de alcanzar una dignidad étnica duradera. La violencia es, en su concepto, purificadora, un único camino.

El pensamiento libertario indígena se formó en tiempos de la Revolución Nacionalista de 1952 a partir de universitarios aymaras (profesores y estudiantes) quienes se reunieron en asociaciones específicas de esa nacionalidad, normalistas, colegios secundarios y la iglesia católica (sacerdotes jesuitas) influenciada por el Concilio Vaticano II y la Teología de la Liberación, a la par de la formación de los sindicatos campesinos. Al nacionalismo boliviano se agregó el nacionalismo preexistente y nacionalista<sup>6</sup> de aymaras, quechuas y pueblo del Oriente. Su vademécum ideológico fue el Primer Manifiesto de Tiahuanaco (30 de julio de 1973) al que siguieron otros afirmando la necesidad de la educación propia, bilingüe e intercultural para dar satisfacción a la diversidad

cultural que empezó a adquirir valor político y ético (Cf. Daza, 2015; Choque Canqui, 2016).

### Historia, proletariado y subjetividad

Si los acontecimientos expresan una totalidad histórica cuyo movimiento tiende hacia una finalidad, la más de las veces ella es impredecible. Esto podría afirmarse respecto a la insurgencia katarista. El lugar del proletariado podría ser -en la historia- no necesariamente el del sistema industrial con su capacidad para insurreccionar la sociedad sino el de los trabajadores de la tierra como parece ser el movimiento indianista boliviano con sus avances y retrocesos, con sus logros y con sus derrotas. Por eso, proponemos algunas reflexiones sobre las condiciones "reales" de la subjetivación que los kataristas aportaron al Estado Plurinacional.<sup>7</sup>

Lo más intrigante si se atienden a las condiciones objetivas y situacionales del último medio siglo en Bolivia es el salto indianista o étnico ya que el tono de las luchas colectivas parecía poseer las características clasistas clásicas y por añadidura esa sociedad cultivaba la adhesión nacionalista al país. La diversidad cultural era y es fuerte pero la ideología nacionalista la mantenía sujeta en su relación con el Estado. No obstante, la desigualdad entre las clases siempre volvió turbulenta y confrontativa a la trama social.

Se plantea, entonces, el dilema fundamental: ¿cuál es la relación entre la conciencia de clase y la conciencia étnica? Obviamente no solamente no son intercambiables ni simétricas. Una es producto de una estructura específica: el capitalismo; la otra asume existencia en la continuidad histórica, en la genealogía y en la cultura.

Al respecto decía Lukács (1984: 8): "La esencia de la estructura de la mercancía [...] se basa en que una relación entre personas cobra el carácter de una sociedad y, de este modo, una "objetividad fantasmal" con leyes propias rígidas, aparentemente conclusas del todo y racionales, escinde toda huella de su naturaleza esencial, al ser una relación entre hombres."

La subjetivación de la cultura como política también podría adquirir ese sentido de "objetividad fantasmal" sobre todo si está dispuesta a adoptar la violencia como síntoma de su existencia radical. Salvo, que los protagonistas optaran por el olvido de las violencias sufridas en su historia. Lo cierto es que el proletariado desenvuelve su subjetivación libremente pero su unidad orgánica requiere unidad de conciencia. Proletariado como clase y proletariado como etnia obliga a re-examinar el pensamiento de análisis porque expresan tendencias necesariamente contrarias, de compleja resolución histórica.

## Notas

1. Proyecto Documental *Luchas y luchadores*. Universidad Nacional de Rosario y Universidad Nacional de Río Cuarto.
2. En principio, Vértiz aceptó el recurso y ordenó una investigación.
3. Alós huyó a Tucumán, en la hoy Argentina.
4. Esta imagen se concentra en la figura de Evo Morales, el actual presidente del país.
5. Felipe Quispe fue entrevistado por las autoras en la Universidad Nacional de El Alto, en octubre del 2016.
6. Nacionismo equivale a formación y/o construcción de nuevas nacionalidades.
7. No obstante, los protagonistas atribuyen a las agrupaciones políticas del Oriente boliviano -antes sociedades etnográficas amazónicas- el concepto y la acción por la Plurin

## Referencias

- Choque Canqui, R. 2016 República de Indios y República de blancos. *Diálogo Andino*, n° 48: 249 - 259.
- Daza, W. G. I. 2015 el aporte pedagógico del movimiento katarista. El horizonte histórico de una educación propia y comunitaria (1970 - 1980). *Integra educativa*, volumen VII, n° 4: 79 - 101.
- Klein, H. S. 2015 *Historia de Bolivia. De los orígenes a 2014*. G.U.M. la Paz.
- Lukács, G. 1984 *Historia y consciencia de clase*. Sarpe. Madrid.
- Lukács, G. 2005 *Lenin - Marx*. Editorial Gorla. Buenos Aires.
- Noguera Fernández, A. 2008 *Constitución, plurinacionalidad y pluralismo jurídico en Bolivia*. OKFAM. Gran Bretaña - La Paz.
- Serulnikov, S. 2010 *Revolución en los Andes. La era de Túpac Amaru*. Editorial Sudamericana. Buenos Aires.

## HERENCIAS SOCIALES Y MEMORIA HISTÓRICA EN EL DEPARTAMENTO SAN MARTIN DE LA PROVINCIA DE CÓRDOBA (ARGENTINA)

María Laura Gili

### Introducción

En la historia de Villa María, los elementos que definen la historia agraria de la pampa húmeda se cruzan y constituyen los elementos que estructuran su constitución en centro poblacional, primero, y urbano más tarde. En efecto, la ciudad de Villa María, ubicada en centro de la provincia de Córdoba, en el departamento Gral. San Martín, cuenta con un relato histórico que la presenta como *eje regional*, a partir de su fundación en 1867 y en ocasión del paso por estas tierras de un ramal del ferrocarril. Con población inmigrante y vinculada a la economía agro-exportadora, iniciaba su crecimiento como centro comercial del entorno regional. El trabajo se ordena en tres puntos: reseña histórica, patrimonio cultural, herencias sociales y memoria histórica y la conclusión.

### Reseña histórica

La localización, análisis y crítica de producciones bibliográficas locales en bibliotecas privadas y archivos regionales nos ha permitido señalar cómo se cruzan en la historia de la ciudad de Villa María los elementos que definen la historia agraria de la pampa húmeda y definen su constitución como centro poblacional, primero, y urbano más tarde (Gili 2008). Una reseña básica de la periodización de la ciudad, comprende los siguientes momentos: es un área de escasa población indígena en la etapa inicial, se tiene constancia del asentamiento en Yukat, a la vera del Río III o Ctalomochita; el proceso colonizador la afectó con la gestión de Rafael Núñez, Marqués de Sobremonte (1784-1797) preocupado por la navegación del Río Tercero y el comercio con el litoral; durante el período independentista la región fue paso del ejército y camino de postas, como el Paso de Ferreyra – actual Villa Nueva- (Podestá y Coria: 1987). En 1867, Manuel Anselmo Ocampo funda la ciudad cuando ya se había iniciado el tendido del ferrocarril Rosario-Córdoba, cuyo primer tramo culminaba en Villa María. Este factor hizo de la ciudad un centro de producción relevante en el área agrícola de la región pampeana. El ferrocarril la transformó en nudo comercial uniendo Buenos Aires-Rosario-Córdoba y Litoral-Cuyo. Iniciado el siglo XX, hacia 1914 Villa María se había convertido en cabecera de departamento, con 3.000 habitantes; el crecimiento poblacional se fue dando con inmigración de origen italiana y española. Entre 1914 y

1943 la población llegó a los 30.362 habitantes siendo éste el período de mayor crecimiento que experimentó la ciudad. Los períodos posteriores no volvieron a mostrar un aumento de tanta envergadura. Finalmente, se pueden señalar cuatro períodos de industrialización para la ciudad: 1867-1937, en coincidencia con el proceso agro-exportador; 1937-1958, instalación de la Fábrica Militar de Pólvora y Explosivos; 1958-1967, momento de fuerte industrialización; 1968 al 2000, estancamiento y descapitalización; 2000 a la actualidad, recuperación por efectos del entorno agroindustrial y los centros educativos universitarios.

Con población inmigrante y vinculada a la economía agro-exportadora, a finales del siglo XIX la ciudad iniciaba su crecimiento como centro comercial del entorno regional. Su urbanismo inicial, iría transmitiendo una de las formas del imaginario moderno acerca de la vida moderna, con calles amplias, arbolado de veredas y plazas, bulevares o avenidas conectando los espacios neurálgicos de la ciudad, almacén y casa de comercio junto a la estación del ferrocarril. El tendido de los rieles del Ferrocarril Central Argentino que uniría Rosario con Córdoba, llegó a Villa María en 1867 y a Córdoba en 1870. La empresa recibió del Estado una legua a cada lado de las vías; estas tierras fueron parceladas y vendidas a pequeños y medianos colonos que las dedicaron a la producción de granos en su gran mayoría:

-En 1871 se inauguraba el ramal del Ferrocarril Andino a Río Cuarto y Villa Mercedes (San Luis).

-El 6 de septiembre de 1886, se autoriza la construcción de un ferrocarril desde Villa María en la provincia de Córdoba a Rufino, en la provincia de Santa Fe, habilitándose la sección Villa María – La Carlota el 26 de octubre de 1890 y la de La Carlota a Rufino, el 23 de marzo de 1891.

-En 1904 se extendía un ramal de la Compañía Francesa, de Santa Fe, que unía Villa María con San Francisco.

-En 1914, un ramal del Ferrocarril Central Argentino unía Villa María con Comechingones, desde James Craik.

-En 1918, el ramal se extendió hasta Las Rosas (Santa Fe).

-A inicios de la década de 1990 dejó de funcionar el ramal de la empresa Ferrocarril General Mitre.

El ferrocarril fue acompañando la ocupación del espacio a medida que se desplazaba violentamente a la población indígena con las sucesivas campañas militares en su contra -con el transporte de tropas y equipamiento- como también colaboró en el desplazamiento de las fuerzas militares contra los caudillos provinciales que resistían la unificación nacional. Fue la condición necesaria de la construcción de la Argentina moderna, junto al mercado nacional y la puesta en valor de las economías regionales.

Entre 1867 y 1870, se concentró la mayor parte del tráfico comercial del centro y casi todo el oeste del país; por Villa María entraban las mercaderías de importación que llegaban de Rosario y, a su vez, de aquí salían los productos de Cuyo, La Rio-

ja, Córdoba y casi todos los de Tucumán y demás provincias del norte, (Pedernera 1970). Desde sus primeros días, contó Villa María con los servicios telegráficos del Central Argentino a los que sumó la línea del telégrafo internacional Trasandino de Villa María a Valparaíso, Chile. Las oficinas centrales de aquella empresa estaban en Villa María y Alejandro Voglino era su jefe. Los nuevos centros urbanos, nacieron bajo la idea de constituirse en espacios amplios que evitaran el hacinamiento característico de las grandes urbes. Estas ciudades nuevas se proyectaron sobre las ideas que sus pobladores recientes traían consigo; así es que proliferaron pronto en ellas periódicos, revistas, asociaciones, grupos artísticos que le dieron al poblado una intensa actividad social y cultural, destinada a representar aquello que debía ser una *vida urbana elevada y civilizada* (Hourcade 1999: 168).

Entre 1870 y 1920, los centros urbanos nacieron y crecieron a un ritmo importante de modernización y se transformaron en sitios de producción y difusión de estilos nuevos de vida en lo público y en lo privado. En cuanto a la organización del espacio urbano, las colonias se constituyeron según disposiciones legales que establecían ordenamientos específicos; así, se contemplaban espacios para la plaza, la iglesia, los edificios públicos (escuela, comisaría, municipio). A su vez, el ordenamiento urbano seguía el diagrama cuadrangular y rectilíneo. Las vías férreas demarcaron necesariamente espacios de separación y determinaron la ubicación de las mejores construcciones frente a la estación del ferrocarril.

Esta organización del espacio fue dando cuenta de preconcepciones acerca de lo esperado por la sociedad que los habitara (Hourcade 1999: 166). Todas ellas, dan cuenta del imaginario sobre lo que debía ser la nueva sociedad y hacia donde debía orientar su desarrollo; así, fueron comunes entre 1890 y 1920, el crecimiento de periódicos, revistas, grupos artísticos y literarios de diversas clases. La presencia de estas actividades, le fue otorgando a los nuevos poblados, una intensa vida cultural y social más nutrida incluso que en la actualidad en muchos casos. Cumplían, de esta manera, con el *deber ser de una vida culta, civilizada, moderna y modernizante*.

En Villa María, las primeras décadas de vida del poblado, a finales del siglo XIX, tuvieron una intensa actividad comercial, social y cultural traducida en la creación de diferentes espacios de sociabilidad; en efecto, en 1867 pasan las vías del ferrocarril; en 1870 se crea la Comisión de Instrucción y Obras Públicas, destinada al planeamiento urbano del nuevo pueblo; en 1871 se establece la escuela pública; en 1873, la iglesia de culto católico; el periódico El Sol en 1882; en el mismo año abre una sucursal del Banco Provincia de Córdoba; en 1896 se instalará el Banco de la Nación Argentina; en 1887 se inaugura la Sociedad Italiana y en 1890, la Sociedad Española; en 1904, la Biblioteca Popular (Calvo 1989).

Las instituciones, a su vez, representan otro de los aspectos necesarios a la producción de una *vida*

*social civilizada, moderna y compleja.* Ellas responden al gobierno local, a la asistencia mutua, escuelas y asociaciones de diferente tipo cuyos objetivos eran la promoción socio-cultural. Cuando en 1882 se crea el Club Progreso, en Villa María, lo hacía bajo la explícita intención de constituirse en: "...un punto de reunión para la gente culta en cuyo recinto se ventilarán no solo los asuntos comerciales, sino que facilitase a los vecinos de la población sociabilidad e instrucción por medio de tertulias y lecturas de los principales periódicos del mundo y pudiese estar al corriente de los adelantos del siglo..." (Periódico El Sol, I N° 16, 1882, en Calvo 1989: 22-23).

Los nuevos centros urbanos constituyeron pronto sus espacios de celebración y sitios conmemorativos. La plaza fue el espacio obligado para las ceremonias oficiales donde se exhibían las instituciones locales. La ritualidad ceremonial da lugar a la exhibición de un *orden social*, ubicando a cada quien en su lugar social. Así, p. ej., ocurría en las fiestas cívicas que reforzaban el patriotismo, la argentinidad, la nacionalidad o en las fiestas religiosas que ocuparon un lugar destacado aún cuando muchas de estas nuevas comunidades eran anticlericales; sin embargo, los orígenes católicos de los inmigrantes los hacía pensar que una vida civil completa implicaba el sostenimiento de un culto y la creación de espacios públicos que representaran la religión (iglesias) (Hourcade 1999: 180). En definitiva, todas ellas eran *fiestas de identificación colectiva* y de manifestación comunitaria. La estación del ferrocarril y el tendido de las vías férreas, generaron una serie de pequeños poblados proveedores de trabajo e imágenes sobre la vida social moderna (Hourcade 1999: 165). Estos centros urbanos se constituyeron en sede de actividades económicas claves en el proceso productivo pero, también, generaron prácticas sociales nuevas, con maneras propias de acción colectiva e individual definiendo una experiencia de urbanidad particular. En efecto, la ocupación de la pampa gringa fue una *experiencia de producción de sociabilidad*, además de hecho económico y político. A partir de diferentes vivencias culturales previas, la inmigración que llegó en la segunda mitad del siglo XIX, construyó proyectos sociales con códigos nuevos y propios. Esto se pudo ver en las áreas urbanas y la forma de emplazamiento urbano; en la vida cultural y social urbana; en las ceremonias sociales tales como las fiestas al santo o advocación de la virgen patronos de la iglesia. La organización nacional, transformó la estructura política del país y su vida socioeconómica. Tres elementos estructuraron la república liberal de finales del siglo XIX, a saber la producción especializada de materias primas, el incremento de la participación en el comercio internacional y la atracción e inmigración europea en cantidad (Barsky, Posada y otro 1992: 11). El crecimiento económico y la modernización, se realizaron al compás de la integración del área al mercado mundial, exportando producción rural (cereales y carnes). El elemento clave de la expansión fue la

ocupación del espacio, el aumento poblacional y especialmente, de la población urbanizada. Sin embargo, esto no derivó en la formación de una *sociedad agraria* (Hourcade 1999: 164). El mundo agrario fue subsidiario de las ciudades en la organización del mercado y el comercio.

### **Patrimonio cultural, herencias sociales y memoria histórica**

Entendido como una construcción social, el patrimonio cultural es producto de un proceso colectivo de carácter social, participativo, dinámico y en continua interpretación (Correa y Hayakawa, 2010). Es importante tener en consideración también los aspectos vinculados al patrimonio Inmaterial dado que trabajamos con memoria y oralidad. Todo objeto o bien material tiene añadido significados y sentires que responden a las identidades locales y a experiencias comunitarias vividas en función del mismo (López Morales y Vidargas, 2011). Los relatos orales nos permiten captar las expresiones del sentir común sobre los bienes culturales, arquitectónicos, artísticos o paisajísticos. Y recuperar, así, los hechos que forman la trama oculta de la memoria colectiva.

La idea de patrimonio cultural alude al sentido de propiedad sobre bienes poseídos por herencia o adquisición (Fernández de Paz, 2006). Fernández de Paz señala que el concepto puede ser abordado en distintas perspectivas: patrimonio como *tesoro*, *cultura*, *identidad* o *recurso*. La noción del patrimonio como tesoro es la clásica decimonónica que privilegió el valor de los objetos más allá del vínculo con sus productores, herederos o quienes los reprodujeron. El análisis de los relatos de los vecinos de Villa María en las entrevistas realizadas, nos permite plantear posibles ejes para las expresiones de la cultura en Villa María y región. Ellos aportarán una nueva sistematización de los bienes culturales materiales y simbólicos, reconociendo formas de la herencia social como expresiones artísticas, educativas y oficios tradicionales. Entre los temas destacados y recurrentes entre los relatos orales que registramos a los vecinos de la ciudad se encuentran los siguientes:

- Militancia en la Union Cívica Radical
- Confiterías de Villa María
- Acontecimientos de importancia en Villa María durante el último gobierno de facto: ataque a la Fábrica de Pólvora
- Cordobazo: experiencia cercana
- Nacimientos, partos domiciliarios con parteras/abuelas, clínicas (Cruz Azul, Clina Hernández, etc.)
- Infancias, juegos y espacios entre rurales y urbanas
- Adolescencias; prácticas religiosas, militancias en partidos políticos, la *Vuelta a la Plaza*, paseos por el río, bailes en el club Unión Central
- Festejos por el *día de todos los santos*
- Festival de Peñas
- Fiestas adolescentes: Bailes en clubes: Alem, 9 de Julio y Algarrobo.

- Fiestas criollas: carreras de caballos, jineteadas, domas.
- Carnavales
- Fiestas Mayas
- Día de los Muertos*. Paseos familiares al cementerio.
- Proceso dictatorial y escuela. Presos políticos. Controles callejeros.
- Escuelas primarias: Mitre, de varones, República de Bolivia, de mujeres, Inmaculada Concepción, religiosa.
- Espacios públicos de juegos infantiles: río, carnavales (bombitas, disfraces), la calle, las siestas.
- Espacios de trabajo: Fabrica Nestle. Migraciones regionales.
- Vida religiosa: Parroquia Nuestra Sra. Del Rosario. Maruca Pereyra. Sacerdotes.
- Edificios emblemáticos. Defensa Civil. Sirena por muerte de Eva Duarte.
- Mitos urbanos: sótanos por malones. Paso de Ferreyra. Cautivas.

### Conclusión

El registro de las formas que adquiere el patrimonio cultural en la memoria colectiva recuperada con historias orales, nos permite observar el pasado múltiple de la ciudad y región como también su proximidad al debate político de la Argentina del siglo XX. Este emerge en la presencia de diversas actividades que expresan una intensa vida cultural y social en la ciudad impulsadas por el *deber ser de una vida culta, civilizada, moderna y modernizante*. El relato oral de los vecinos es fuente de información y registro de las múltiples vivencias condensadas en los espacios urbanos, asociados a la cotidianeidad; a los lugares vívidos, trabajados, celebrados.

### Referencias

- Barsky, O.- M. Posada y A. Barsky. 1992. *El pensamiento agrario argentino*. CEAL. Buenos Aires.
- Calvo, B. 1989. *Historia de Villa María y de sus barrios*. Ed. Poder Legislativo. Córdoba.
- Correa, J.; Hayakawa, J. 2010. Patrimonio y territorio: (des)encuentros con lo local. In: Congreso Internacional CICOP: Rehabilitación del patrimonio arquitectónico y edificación. Perspectivas contemporáneas y nuevas dimensiones del patrimonio. 10., 2010, Chile. *Actas...* Chile. Disponible en: [www.todopatrimonio.com](http://www.todopatrimonio.com)
- Hourcade, E. 1999. *La pampa gringa, invención de una sociabilidad europea en el desierto*. En *Historia de la vida privada en la Argentina*. Ed. Taurus. Buenos Aires.
- Fernández de Paz, E. 2006. De tesoro ilustrado a recurso turístico: el cambiante significado del patrimonio cultural. *Revista de Turismo y Patrimonio Cultural*, v.4, n. 1, p. 1-12. Disponible en: [www.pasosonline.org](http://www.pasosonline.org)
- Gili, M.L. 2008. La memoria colectiva en los relatos orales. El caso de la ciudad de Villa María. En *Horizontes de maíz y barro: Saberes e imaginarios en diálogo hacia un nuevo orden social*. Memorias del 4to. Foro Latinoamericano "Memoria e Identidad". Montevideo. Signo - UNESCO - AECID - MEC.
- Lopez Morales, F., Vidargas, F. 2011. *Itinerarios culturales: planes de manejo y turismo sustentable*. México: Instituto Nacional de Antropología e Historia.
- Pedemera, J. 1970. *Historia de la ciudad de Villa María*. Centro de investigaciones Históricas Ramón J. Cárcano. Escuela Víctor Mercante. Villa María.
- Podesta, R. y G. Coria. 1987. *Villa María una ciudad con futuro*. (*Reseña estadística*). Villa María. Córdoba.

## EL DERECHO DE ACCESO A LA JUSTICIA Y

### LAS PERSONAS EN CONTEXTOS DE POBREZA

Vanesa Alejandra Sosa

#### La Justicia como monopolio estatal y el acceso a la justicia

Al monopolio estatal judicial se lo entiende como aquel en el cual los particulares deben someter todas sus controversias al Órgano Judicial. Frente a la crisis del poder judicial no es común que se hable de la privatización de la justicia como solución de su déficit estructural. Es el Estado quien tiene a su cargo, en cuanto ente suficientemente neutral e idóneo, asimilar todas las demandas que surgen en el seno de una sociedad. Éste constituye así el ideal intermediario de los intereses de los diversos individuos y/o grupos sociales integrados en su territorio. Aunado a ello, y consecuentemente, la estructura del Estado se instaure como la única alternativa de organización posible para el nacimiento y aplicación del derecho. En el sistema republicano de gobierno, la institución del Poder Judicial se constituye como intérprete final de las leyes del Estado, siendo el juez quien finalmente, por imperio legal, está facultado para decidir la aplicación del derecho al caso que se somete a su intervención. Frente a la crisis del poder judicial son los habitantes -y mucho más los abogados- quienes deben defender su Poder Judicial (Rossi Gerard y otro, 2005).

De acuerdo a Ferrari, esta postura se apoya en primer lugar en entender a la administración de justicia como un servicio público de exclusividad estatal. Por tanto, la renuncia a instaurar la acción judicial confiando a un tercero la solución de la controversia sería inconstitucional por violar la soberanía del Estado. De acuerdo a la postura del autor se debe exigir un poder judicial fuerte, bien remunerado, dotado ediliciamente y con moderno equipamiento. Se deben exigir abogados bien entrenados, con pocos juicios y bien pagos a través de sus honorarios, como única garantía para que sus peticiones lleguen a un destino de justicia, en tiempo y con los medios acordados para hacerlas cumplir, (Ferrari, 1991). En relación a lo planteado, preguntamos: ¿Qué es el acceso a la justicia? ¿Cuál su relación con el derecho humano?

El acceso a la Justicia integra el núcleo de la seguridad jurídica, hace a su existencia como la garantía necesaria que deben tener todos los ciudadanos e instituciones de que sus derechos podrán ser respetados y, en su caso, defendidos

convenientemente, siendo ésta una responsabilidad que atañe preferentemente al Estado.

Lynch (1997) define el acceso a la justicia haciendo alusión a un acceso de todos a los beneficios de la justicia y del asesoramiento legal y judicial, de manera adecuada a la importancia de cada tema o asunto, sin costos o con costos accesibles, por parte de todas las personas físicas y jurídicas, sin discriminación alguna por sexo, raza, religión o nacionalidad. Como derecho reconocido constitucionalmente está hoy en el centro del debate, al igual que su reconocimiento como un derecho de tercera generación. Este derecho implica, entre otras cuestiones, la posibilidad de demandar derechos en condiciones de igualdad y reconocer el desconocimiento legal de los sectores excluidos de la sociedad. Por lo tanto, el acceso a la justicia exige que no solo se proporcione asistencia judicial gratuita, que se garantice un debido proceso en un marco de igualdad de las partes en el ejercicio de sus derechos, sino que además pueda ser informado de los recursos legales disponibles y de los mecanismos para hacer exigibles los derechos, entre otras cuestiones. En resumen, que el ciudadano adquiera los conocimientos necesarios para comprender el alcance de sus derechos. Este trabajo lo llevan a cabo en la actualidad múltiples instituciones entre ellas: el colegio de abogados, ofreciendo asesoramiento legal, mediaciones gratuitas y cursos sobre materias específicas de derecho; también en esta misma línea de trabajo están otras instituciones tales como el defensor del pueblo, las asesorías civiles, la defensa al consumidor y la unidad judicial de la mujer. De esta manera tienden un puente para que el ciudadano pueda incrementar sus conocimientos jurídicos y que ante problemáticas legales pueda tomar decisiones responsables.

Hockl y Castro hacen referencia a las personas en contexto de pobreza y las posibilidades de ejercitar sus derechos en los siguientes términos "El pobre -caracterizado como quien tiene sus necesidades básicas insatisfechas o como quien se encuentra por debajo de la línea de pobreza concreta en sí mismo toda la privación: es el emblema de los derechos fundamentales mansillados. En condiciones de pobreza, la enorme distancia entre el derecho sustancial y la posibilidad de hacerlo efectivo, impone eliminar anacrónicas vallas de acceso a la jurisdicción para dar paso a un sentido humanitarista del derecho y, en fin, a un orden social justo. Para los sujetos que viven en esta situación los derechos fundamentales son mera retórica, y la Justicia una abstracción tan inalcanzable como la satisfacción de sus necesidades básicas. Por esa razón, las acciones de Gobierno deben dirigirse -de manera prioritaria- a fulminar esos males, inexplicablemente crecientes a esta altura de evolución humana" (Hockl y Castro, 1997: 1).

### **Crisis del poder judicial**

El principio enunciado en el Preámbulo de nuestra Constitución Nacional de afianzar la Justicia tiene como destinatario a todos los hombres del mundo que quieran habitar en el suelo argentino sin distinción económica, social o de ningún otro tipo. Siguiendo a Abramovich y Courtis (2003), existen pocos incentivos para que los abogados, en su mayoría movilizadas por el lucro, defiendan a personas de escasos recursos y este problema requiere un importante debate. Evidentemente, no es de ninguna manera, equitativo el acceso que tienen a la Justicia aquellos que poseen mayores recursos, que pueden contratar a los mejores abogados, exigir las más costosas pericias, solventar y proponer consultores técnicos.

Los procedimientos y el incuestionable costo del paso del tiempo que siempre hay que evaluar y asumir, favorecen a las personas de mayores posibilidades de recursos frente a los que, en general, con menor información acerca de las leyes que lo protegen, variantes, costos y sistemas de protección a su realidad, muchas veces, ni siquiera movilizan a la Justicia en defensa de sus derechos, llegando a autoexcluirse, consolidando una situación de desigualdad. En consonancia con ello, Bourdieu plantea que "los dominados contribuyen siempre a su dominación, las disposiciones que los inclinan a esa complicidad son también el efecto incorporado, de la dominación. La violencia simbólica, es esa particular forma de coerción, que sólo puede ejercerse con la complicidad activa- lo que no quiere decir consciente y voluntaria- de quiénes la soportan" (Bourdieu, 2013: 17).

"El sistema que el Estado provee para dirimir los conflictos está en un estado de virtual de paralización, producto de la morosidad en la resolución de las causas" (Dromi, 1983: 775). La crisis del poder judicial tiene dos problemas fundamentales: la carencia de intermediación y la lentitud. Estos problemas son de diversa índole: las crisis económicas, la complejidad cada vez mayor de la vida social, el aumento de la población, los conflictos familiares, entre otras cuestiones. La tardía resolución de los conflictos hace cada vez más complicado la justiciabilidad de los derechos de los ciudadanos.

La excesiva dilación en la tramitación de expedientes judiciales resulta uno de los mayores obstáculos que enfrenta la Justicia y, más allá de la frase "Justicia tardía no es Justicia", es significativo recordar un párrafo del prólogo de Moreno Catena a la ley orgánica del Poder Judicial de España: "La lentitud de los procesos es sin duda la más acusada deficiencia de la actividad jurisdiccional" (Moreno Catena, 1995: 14).

### **Consultorio Jurídico y acceso a la justicia**

La gran importancia que tiene el Colegio de Abogados en la sociedad cordobesa se pone de manifiesto cotidianamente en la actividad

desplegada por su Consultorio Jurídico Gratuito "Dr. Ricardo Vizcaya", dirigida a personas de escasos recursos económicos. También cuenta con el Centro de Mediación, de carácter gratuito, y el Instituto de Estudios Jurídicos, donde constantemente se analiza la problemática social, económica, familiar, educativa, laboral, criminal, carcelaria y procesal, entre otras cuestiones.

El sostenimiento de un Tribunal de Ética que ejerce el poder disciplinario sobre los abogados de toda la provincia y la activa participación en la vida comunitaria lo han posicionado como una de las principales y más prestigiosas entidades intermedias de Córdoba.

El trabajo que realizan en este ámbito los abogados es una tarea sumamente importante que los enriquece totalmente como personas, devuelven a la esfera pública y a la sociedad lo que aprendieron, considerándolo una responsabilidad universitaria, que luego se extiende a una responsabilidad como ciudadano de una sociedad que necesita de sus conocimientos y que ellos aportan al trabajar ad honorem. Estos profesionales no sólo son estudiosos del derecho y cumplen un rol técnico, sino que también desarrollan actitudes altamente contendoras y logran generar una buena empatía, ya que la forma en que tratan a las personas que llegan a la consulta, y el sostén emocional que ofrecen, son sumamente importantes y valorables para que un buen asesoramiento este completo. Cabe destacar que el servicio que ofrece el Consultorio Gratuito es asesoramiento gratuito y no patrocinio letrado.

Respecto de las personas que asisten al consultorio en busca de las soluciones a sus expectativas y problemas, además de ser personas carentes de recursos económicos, son personas que en su mayoría no han terminado el secundario, y que no cuentan con información básica. De acuerdo a esto, allí está la gran importancia que tiene este consultorio y sus abogados en el deber que tienen de informar de una manera accesible y entendible, democratizando el aspecto técnico a personas que no están familiarizadas con el lenguaje jurídico. Muchas veces el asesoramiento se completa ahí mismo, pero otras veces ante la existencia de instituciones más especializadas sobre ciertos temas, se las deriva, como por ejemplo: al Defensor del Pueblo, al Asesoramiento Gratuito en materia Civil, a la Unidad Judicial de la Mujer, a la Casa del Inquilino o a la Defensa del Consumidor, entre otras. Muchas de las consultas resultan solucionadas satisfactoriamente en ese instante, pero en otras situaciones se les explica el tema con detenimiento, sus distintas posibilidades de actuar y, dado el caso, se le aconseja contratar un abogado particular de la rama que se trate.

Los temas de consulta son muy variados, de todas las materias de derecho, pero la mayor parte de ellos son de derecho civil (especialmente en lo referido a herencias), laboral y familia (especialmente violencia familiar, impedimento de

contacto con los hijos y cuota de alimentos). En esta última rama es donde mayor desinformación existe respecto a las posibilidades de solucionar sus problemas y es donde más los abogados deben efectuar las respuestas con un lenguaje cotidiano, apropiado y adecuado a las circunstancias del caso, ya que estas personas llegan muy angustiadas, y necesitan además de una respuesta eficaz, rápida y concisa, un apoyo emocional adicional.

Por último, es importante expresar que la posibilidad de acceder a una justicia gratuita en forma completa no implica sólo llevar a cabo un proceso judicial o administrativo sin costo alguno, sino que también una forma de hacer justicia y acceder a ella de esta forma se logra principalmente a través de la información que brinda el Consultorio Gratuito y otras instituciones destinadas a cumplir con un fin social. A través de la información que se brinda, los ciudadanos en variadas ocasiones pueden solucionar sus conflictos sin llegar a instancias judiciales o administrativas, sin necesidad de intervención de un tercero, ya sea, entre ellos mismos o bien recurriendo a métodos alternativos gratuitos que son igual de eficaces que el tradicional juicio.

### **Apreciaciones finales**

Es importante el tratamiento de esta problemática para que la misma se instale en la sociedad como un problema de cuestión social, evadiendo las interpretaciones hegemónicas que conllevan a la desigualdad en el acceso a la justicia. Es incuestionable el rol que pueden cumplir los medios de comunicación, las organizaciones sociales y los referentes políticos en este aspecto. El acceso a la justicia implica dar respuesta a las necesidades de justicia en forma integral y/o promover la participación y la capacidad de discernimiento jurídico de los ciudadanos.

Abramovich (2006), en relación a esta temática, expone que las normas internacionales sobre los derechos humanos son precisas respecto al derecho de contar con recursos judiciales y de otra índole -como se plantea en el trabajo- que sean idóneos y eficaces para demandar por la vulneración de los derechos fundamentales de las personas. Siguiendo con la postura del autor, el Estado no sólo tiene la obligación (negativa) de no impedir el acceso a estos recursos, sino la obligación (positiva) de organizar el aparato institucional de modo que todos y en especial quienes se encuentran en situación de pobreza y exclusión, puedan acceder a estos recursos. Para cumplir con ello se deberán eliminar los obstáculos sociales y económicos que impidan o limiten el acceso a la justicia, brindando asesoramiento jurídico o estableciendo sistemas que eximen gastos.

Siguiendo a Abramovich y Courtis (2003), podemos afirmar que, más allá de las funciones que puedan cumplirse desde el Colegio de Abogados y sus dependencias gratuitas, el acceso



a la justicia requiere una profunda discusión de las formas de acceso de las poblaciones en condiciones de pobreza que supone pensar alternativas tales como: el subsidio estatal de la abogacía de "interés público", el desarrollo del litigio pro bono y la simplificación estatal entre otras cuestiones.

Si bien organizaciones como el colegio de Abogados tienden puentes con la sociedad y prestan servicios a sectores en contextos de pobreza y su rol es indispensable, como lo detallamos en el trabajo; es insoslayable la obligación del Estado de adoptar medidas para reguardar el ejercicio de los derechos de dichos sujetos reconociendo a los mismos como titulares de derechos.

### **Bibliografía**

- Abramovich, V. y Courtis, C. (2003), "Acceso a la información y derechos sociales", en: Abramovich, V. y otros (comps.), *Derechos sociales: instrucciones de uso*, México: Fontamara
- Abramovich, V. (2006), "Una aproximación al enfoque de derechos en las estrategias y políticas de desarrollo" en: *revista de la CEPAL N° 88*
- Bourdieu, P. (2013), *La nobleza de Estado. Educación de élite y espíritu de cuerpo* (trad. de A. Gutierrez), 1° Edición, Buenos Aires: Siglo veintiuno
- Dromi, J. (1983), *La mora judicial*, JA II-755
- Hockl, M. y Castro P. (1997), *Justicia y Pobreza. Algunos elementos a tener en cuenta para garantizar el acceso de todos a la Justicia*". Ponencia presentada en Congreso de Funcionarios y Magistrados. Facultad de Derecho y Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires
- Ferrari, J. C. (1991), *Poder Judicial: ¿crisis terminal o desafío cívico?*, T.-B, Sec. Doctrina
- Lynch, H (1997), *Acceso a la justicia y profesión legal*. Conferencia Regional del internacional Bar Association
- Moreno Catena, V. (1995), *Ley Orgánica del Poder Judicial y Estatutos orgánicos*, Ed. Tecnos, décima edición- Madrid
- Rossi Gerard, M. y otro (2005), *Acceso a la justicia*, mimeo
- Sosa, V. (2014), *Sistematización de Práctica Académica*, Asignatura Practica Profesional III carrera de Abogacía, UNC

## **DE LA TIERRA ADENTRO A LA**

### **CASA / ESTANCIA "ADENTRO".**

#### **Itinerarios de indígenas prisioneros en la Provincia de Córdoba (siglo XIX)**

**Graciana Pérez Zavala**

### **Introducción**

Hasta hace 20 años en la historiografía argentina predominaba el supuesto de que el fin de la frontera militar había implicado la desaparición de los indígenas de Pampa y Patagonia. Esta presunción está siendo complejizada por discusiones e investigaciones que ponen de manifiesto la pervivencia de indígenas en los territorios ocupados por el Estado argentino como así también sus acciones durante dicho proceso subordinación. Junto a estos debates emerge aquel que explica el accionar estatal sobre los indígenas con parte de una política genocida que perdura contemporáneamente (Bayer, 2010; Lenton, 2011; Lanata, 2014). En este escrito caracterizaremos algunos de los itinerarios de los indígenas, mayoritariamente ranqueles, que fueron trasladados a la Provincia de Córdoba (con especial énfasis en el departamento Río Cuarto) en el marco de las expediciones militares sobre la Tierra Adentro durante la década de 1870.

Para llevar adelante esta meta recurrimos a documentación localizada en los siguientes repositorios: Archivo General de la Nación (AGN), Servicios Históricos del Ejército (SHE), Archivo Histórico de la Provincia de Córdoba (AHPC), Archivo de la Catedral de Río Cuarto (AHCRC) y Archivo Fray José Luis Padrós, Río Cuarto (AHCSF). De esta manera, a partir de la interrelación de los documentos parroquiales, militares y censales confeccionamos un registro nominal de indígenas en el sur de Córdoba entre 1870 y 1900.

Hasta el momento, entre los departamentos Río Cuarto y Juárez Celman contabilizamos alrededor de 500, en tanto que para el departamento General Roca, siempre en la Provincia de Córdoba, localizamos cerca de 920 (Pérez Zavala, 2017). Buena parte de los nombres indígenas identificados tienen proyección en la memoria colectiva y en las genealogías de los habitantes contemporáneos del centro de la Argentina. Por ello, también tuvimos en cuenta testimonios orales de descendientes de indígenas y cautivos los cuales nos permiten complejizar y contrastar la documentación escrita.

## La Conquista de la Tierra Adentro: el reparto de los prisioneros

Hasta fines del siglo XIX las pampas estuvieron habitadas por una variedad de naciones indígenas, tales como los ranqueles, los salineros, los pehuenches, etc. Estas detentaban autonomía política y soberanía territorial ante los Estados colonial y nacional. Sin embargo, hacia 1870 los vínculos interétnicos se tornaron sumamente asimétricos, logrando el Estado argentino el control de estas poblaciones y territorios. Ello ocurrió en el marco de la denominada "Conquista del Desierto". La Provincia de Córdoba formó parte de este proceso de avance sobre la Tierra Adentro, en tanto su territorio formaba parte de la Frontera Sur, delimitada inicialmente por los fuertes aledaños al río Cuarto y a partir de 1869 por los destacamentos alojados en las márgenes del río Quinto. A su vez, esta provincia se vio beneficiada a partir de la incorporación de tierras e indígenas. Durante la década de 1870 el departamento de Río Cuarto recibió numerosos contingentes indígenas a la par que amplió su jurisdicción. Debido a su amplitud territorial en 1888 fue dividido en los departamentos Río Cuarto, Juárez Celman y General Roca. Recordemos que según el Primer Censo de la República Argentina de 1869 el distrito Río Cuarto poseía 10.962 habitantes, mientras que hacia 1895 (Segundo Censo) en el mismo territorio había 36.503 moradores, es decir: 24.431 en Río Cuarto propiamente dicho, 7.923 en Juárez Celman, con la ciudad de La Carlota como cabecera, y 4.149 en General Roca, en el que Villa Sarmiento oficiaba de sede administrativa (Ríos y Achaval, 1904:388). Durante las expediciones militares de 1878- 1879 en el poblado de Río Cuarto actuó como centro receptor y distribuidor de indígenas prisioneros de la 3<sup>era</sup> División del Ejército argentino. Éstos llegaban luego de haber sido trasladados a los fuertes de Villa Mercedes y Sarmiento (sobre el río Quinto), en donde eran sometidos a un proceso de selección definido según su condición (sexo, edad, enfermedades endémicas, etc.). La lógica que operaba en estos repartos asentaba, por una parte, en el principio de utilidad militar (Papazian y Nagy, 2010) y, por otra, en la intención de desarticular posibles acciones de resistencia tanto de los ranqueles ya reducidos como de aquellos que estaban siendo sometidos.

En otros trabajos hemos precisado que la región del río Cuarto (departamentos Río Cuarto y Juárez Celman) fueron instalados predominantemente mujeres y niños, bajo una política de disgregamiento de los núcleos familiares. En cambio, en las tierras del futuro departamento General Roca (al sur del río Quinto) fueron emplazaron los indígenas afectados por la militarización y las reducciones franciscanas, instituciones que, paradójicamente, con su accionar propiciaron la continuidad de los vínculos parentales y las formas de socialización de la Tierra Adentro. (Pérez Zavala 2015)

## "Adentro" de la casa y la estancia

Por su condición de frontera, la región del río Cuarto estaba acostumbrada a la presencia de indígena, sea por malones, por comitivas de paz o por comercio. Sin embargo, los indígenas que fueron instalados en la década de 1870 lo hicieron bajo una condición diferente: la de prisioneros.

Bajo las disposiciones del ejército (y a veces a través de los misioneros franciscanos) los indígenas fueron colocados en el seno de "*familias decentes o cristianas*", cuya procedencia socio-económica se corresponde mayoritariamente con jefes del ejército, funcionarios locales y jefes políticos/jueces. Todos entrelazados a familias dedicadas al comercio y a la ganadería. También obtuvieron indígenas inmigrantes de ultramar que desempeñaban profesiones liberales (maestros, médicos, boticarios) y, en menor medida, hoteleros, albañiles y jornaleros. El origen de las mismas es variado: junto con las familias antiguas de la Villa del Río Cuarto, visualizamos aquellas que se radicaron en la región durante el avance de la frontera, provenientes tanto de Córdoba Capital y del interior del país como de Europa (Pérez Zavala, 2012).

El análisis de los bautismos nos permite realizar una periodización en base a los distintos momentos del proceso de distribución e inserción de los indígenas en la ciudad de Río Cuarto y región. Entre 1871-1877, cuando se inició la política de colocación de indígenas a partir de las primeras expediciones punitivas sobre las tolderías, identificamos 23 bautismos de niños, junto a los cuales se explicitan 19 progenitores (15 madres y 4 padres). Para 1879-1882 registramos 149 bautismos, de los cuales sólo en 63 ocasiones se mencionan a sus padres (55 madres y 7 padres). Este período se corresponde con las expediciones de la "Campana del Desierto" y los aprisionamientos definitivos que en el caso del territorio pampeano llegan hasta 1882. Al igual que en la etapa previa, lo predominante son las mujeres adultas y los niños (muchas veces depositados en la misma casa), pero a diferencia de aquella aquí se reiteran los casos de "*indiecito huérfano*" o de "*padres desconocidos*". Entre 1883 y 1890 encontramos 71 bautizados, junto a la evocación de 31 progenitores (29 madres y 2 padres). Los nacimientos de este período refieren a hijos de mujeres indígenas colocadas en la ciudad en los años previos. En general, los niños/as figuran como "*hijos naturales*", recibiendo el apellido "*cristiano*" de sus madres. Estos registros posibilitan apreciar la continuidad de los vínculos entre las familias que nos receptoran inicialmente a través de referencias tales como "*indígena colocada en la casa de...*", "*doméstica de...*" o bien mediante el padrino del jefe de familia o sus parientes directos con el bautizado. Finalmente, entre 1891 - 1900 localizamos 47 bautismos hijos de indígenas con referencia de 16 ascendentes (14 madres y 2 padres). Este período, además de continuar la tendencia del

anterior, advierte sobre la paternidad de indígenas (hombres y mujeres) criados desde pequeños en Río Cuarto. Testimonia la consolidación de las familias entre indígenas y población "argentina".

A partir de la contrastación del registro parroquial con el Segundo Censo de la República Argentina pudimos considerar la permanencia de algunos indígenas en la ciudad de Río Cuarto y región. También identificamos indígenas trasladados a otros departamentos cordobeses o a otras Provincia en conjunción con las familias que los receptaron en tiempos de la Conquista del Desierto.

Las cartillas censales registran en Río Cuarto y estancias aledañas a los indígenas (a veces con núcleos familiares propios) junto con la familia que los retuvo en la década de 1870. Si bien a primera vista el Censo uniformiza las unidades domésticas y desdibuja la heterogeneidad y oposición entre familias propietarias y las de los indígenas, su examen de detalle nos permite apreciar la diferencia entre una y otra, a partir de la consideración de la condición laboral y de género. Desde el punto de vista del trabajo femenino mientras a las mujeres indígenas y sus hijas se les asigna el oficio de "doméstica", "cocinera", "mucama", "sirvienta", "lavandera" o "costurera", las mujeres "cristianas" figuran la mayor parte de las veces sin referencia explícita a su labor o como responsables de los "quehaceres". Aquí el registro censal reproduce aquella visión de época según la cual la esposa del "estanciero/comerciante" no realizaba actividad laboral (ni siquiera doméstica), a diferencia de las mujeres indígenas a quienes se las concibe naturalmente como trabajadoras. Por su parte, los jóvenes indígenas generalmente figuran en los puestos de las estancias supervisados por los jefes de familia o "estancieros". La hacienda que cuidaban posiblemente no les pertenecía pero sus conocimientos sobre cómo tratar al ganado habrían influido en desempeños como "capataz", "puestero", "jornalero", "amansador" o "agricultor". Debemos tener en cuenta también que el Censo se realizó en setiembre razón por la cual la ubicación de los indígenas en la ciudad de Río Cuarto o en las estancias seguramente estuvo supeditada a los requerimientos laborales en un espacio u/otros. Sin embargo, en la mayor parte de los casos no podemos precisar si tal residencia remitía a una situación *temporal* o *estacional* (Salomón Tarquini 2010:114) como tampoco la forma en que eran remunerados. En este sentido, los relatos orales de descendientes de indígenas ponen de manifiesto la continuidad de esta condición socio-económica a lo largo del siglo XX. Más allá de los cambios en el modelo productivo, especialmente a partir de la introducción de maquinarias agrícolas, el cuidado de la hacienda, la participación familiar en los momentos de cosechas y las consiguientes migraciones de un campo a otros, se imponen en los relatos.

Consideramos que la inserción de tales indígenas en la economía agro-ganadera ocurrió de manera

paralela al proceso de sometimiento. Justamente, para 1880 las tierras del Departamento de Río Cuarto ya presentaban un régimen de tenencia ligado a las grandes propiedades rurales en estrecha relación con la producción ganadera extensiva, favorecida por la calidad de sus pastos naturales como también por las grandes cañadas, arroyos caudalosos y las lagunas inagotables. Este proceso continuó en las décadas siguientes (Gutiérrez 1996:267), haciendo que la ganadería y la agricultura sean las principales fuentes de producción. En nuestra perspectiva, ello restringió las posibilidades de acceso a la tierra de los grupos indígenas allí radicados, a la par que los posicionó como trabajadores rurales.

Coincidiendo con Nagy (2014:14), aquí lo predominante habría sido la incorporación individual, como mucho familiar, que bajo relaciones capitalistas, dio lugar a su "*proletarización itinerante*". Este tipo de inserción laboral implica el traslado de los trabajadores por la región hasta ser contratados para diversas tareas estacionales. Estas travesías, podían efectuarse con toda la familia, situación que posibilitaba disponer de más brazos para trabajar y, por tanto, más dinero, dado que el salario solía fijarse por cantidad cosechada. Bajo esta modalidad, lo constante es un proceso de desmarcación de la identidad, según la cual la adscripción indígena se funde en la de "*paisano integrado*" (Nagy 2014:79).

Otra aspecto no menor en este proceso y que complejiza la descripción anterior, remite al rol de los vínculos de parentesco político entre los indígenas prisioneros (y su descendencia) con los miembros de las familias que los obtuvieron. Los registros de bautismo y matrimonio atestiguan el modo en que los primeros tendieron a ser apadrinados por los segundos. Durante las colocaciones forzadas (1871-1882), los indígenas no habrían tenido posibilidades de elegir a sus padrinos, sin embargo consideramos que los oficios religiosos de las décadas de 1880 y 1890 atestiguan elecciones en las relaciones parentales. En varios casos éstas renuevan, a partir de las nuevas generaciones, los lazos gestados durante la conquista. Probablemente estos vínculos influyeron en la colocación de algunos indígenas en "*oficios*" tales como "*empleado del estado*"; "*empleado de Correo*"; "*empleado de telégrafo*" o "*empleado del ferrocarril*", que requerían de conocimientos específicos (leer y escribir por ejemplo) y del padrinazgo para ingresar y permanecer en el cargo. Este tipo de oficios habría posibilitado cierta independencia económica de los indígenas respecto de las familias que inicialmente los apropiaron, visible ello en el dato aportado por las cartillas censales de posesión de "*propiedad raíz*". Propiedad que, por cierto, no correspondía a grandes estancias.

Por último, si bien hemos podido deducir algunos vínculos sociales entre los indígenas instalados en el Departamento de Río Cuarto, ni en la documentación escrita ni en los relatos orales,

podimos rastrear la pervivencia de alguna "comunidad" o "tribu" de indígenas ligada a la figura de algún "cacique" que los nucleara como ocurrió en los Territorio Nacionales de La Pampa (Salomón Tarquini 2010) y de Río Negro (Delrío 2005). En contraste, los indígenas que fueron militarizados en la frontera de avanzada del río Quinto (Sarmiento) continuaron ligados entre sí y aglutinados por caciques y capitanejos tales como Ramón Cabral, Linconao Cabral, Francisco Aino y Juan Villareal. A su vez, la lectura pormenorizada de los registros parroquiales y de las listas de revista nos permite apreciar la continuidad de sus vínculos parentales e itinerarios geográficos luego de 1880. En 1883 estos indígenas fueron trasladados a Villa Mercedes y cuatro años después fueron radicados en el Territorio Nacional de La Pampa. En 1900 algunos de estos indígenas conforman la colonia Emilio Mitre en el oeste pampeano.

### Para finalizar

El análisis de los itinerarios de los indígenas radicados en la Provincia de Córdoba nos permite apreciar variaciones de importancia. Creemos que ellas deben ser explicadas a partir de las diferencias en los procesos de reparto entre grupos que fueron desarticulados (mujeres y niños) y contingentes que pudieron permanecer nucleados en fuertes y reducciones. Asimismo, consideramos que las diferencias en los destinos deben ser explicadas teniendo en cuenta los procesos de apropiación y puesta en producción de las tierras en los departamentos de Río Cuarto, Juárez Celman y General Roca. Los indígenas repartidos compulsivamente entre las familias "cristianas" de los dos primeros departamentos tendieron a continuar en la región como trabajadores domésticos y rurales. En cambio, aquellos grupos que a partir de 1872 estuvieron ligados a las reducciones franciscanas y que fueron militarizados en los fuertes del río Quinto permanecieron en la zona hasta mediados de la década de 1880. Su traslado forzado, primero a la Provincia de San Luis y luego al Territorio Nacional de la Pampa, coincidió con la puesta en producción de las incipientes estancias en el departamento General Roca y con cambios en la política nacional respecto del destino de los indígenas militarizados.

Finalmente, el proceso de inserción forzada de los indígenas en la región del Río Cuarto pone consideración los mecanismos sutiles, pero violentos, de invisibilización de la etnicidad. Si antes de 1880 la Tierra Adentro hacía alusión al territorio gobernado por indígenas y fuera del control estatal, luego de esta fecha la casa y la estancia "adentro" significarán el ocultamiento del indígena. En palabras de Horacio Cabral (lonco de la comunidad de Del Campillo) "Y lo que pasa es que en aquellos tiempos por lo que me cuenta mi abuela, mi mamá, era una forma de escondite irse a trabajar a una estancia, entonces es cuidar los

hijos, llevar a una parte donde nadie lo vea y tenerlos ocultos en una estancia, en una parte, en un puesto".

### Referencias

- Bayer, O. (coord.) (2010), *Historia de la crueldad argentina. Julio A. Roca y el genocidio de los pueblos originarios*, Buenos Aires: Ediciones El Augurio
- Delrío, W. (2005), *Memorias de expropiación. Sometimiento e incorporación indígena en la Patagonia. 1872-1943*, Buenos Aires: Universidad Nacional de Quilmes
- Gutiérrez, S. (1996), "Tenencia, distribución y uso de las tierras en el Departamento de Río Cuarto entre 1870-1914", en *Jornadas de Historia de Córdoba entre 1830-1950*, Junta Provincial de Historia de Córdoba, 265-278
- Lanata, J. L. (comp.) (2014), *Prácticas genocidas y violencia estatal en perspectiva transdisciplinar*. Bariloche: IIDYPCA, CONICET, UNRN
- Lenton, D., Delrío, W. et al. (2011), "Debate. Genocidio y política indigenista: debates sobre la potencia explicativa de una categoría política. Reflexiones de los autores y editora sobre el debate", en: *Corpus. Archivos virtuales de la alteridad*, Vol. 1, N° 2. <http://ppct.caicyt.gov.ar/index.php/corpus/issue/view/51>
- Nagy, M. (2014), *Estamos vivos. Historia de la comunidad indígenas Cacique Pincén, provincia de Buenos Aires (Siglo XIX-XXI)*, Buenos Aires: Editorial Antropofagia
- Papazian, A. y M. Nagy (2010) "Prácticas de disciplinamiento indígena en la Isla Martín García hacia fines del siglo XIX", en: *Revista TEFROS*, Vol. 8
- Pérez Zavala, G. (2012) "Reparto de Indígenas en Río Cuarto (1870- 1890): Consideraciones Preliminares", en: *Revista TEFROS*. Vol. 10. N° 1 y 2
- Pérez Zavala, G. (2015) "Trayectoria de indígenas sometidos en el sur de Córdoba y San Luis (1870-1900)", en: A. Austral et al (compls.) *Arqueología y etnohistoria del Centro- Oeste argentino. Publicación de las X Jornadas de Investigadores en Arqueología y Etnohistoria del Centro – Oeste del País*. Río Cuarto: Unirío. E-book. pp. 224-237 <https://www.unrc.edu.ar/unrc/comunicacion/editorial/repositorio/978-987-688-153-1.pdf>
- Pérez Zavala, G. (2017) "Indígenas en la Provincia de Córdoba durante el siglo XIX: problemáticas relativas a su registro e identificación", en: *XIX Encuentro de Historia Regional Comparada. Siglos XVI a mediados del siglo XIX. (PISHER)*. Universidad Nacional de Río Cuarto. 1 y 2 de junio
- Ríos, M. y L. Achaval (1904), *Geografía de la Provincia de Córdoba. (Escrita por el encargo del Excmo. Gobierno de la Provincia)*, Buenos Aires: Compañía Sud-americana de billetes de Banco, Vol. 1
- Salomón Tarquini, C. (2010) *Largas noches en La Pampa. Itinerarios y resistencia de la población indígena (1878-1976)*, Buenos Aires: Prometeo



**3.**

## **Espacios educativos y violencia**

# VIOLENCIA EN LOS CONTEXTOS Y EN LOS ESPACIOS EDUCATIVOS: UNA VISIÓN INTERDISCIPLINARIA

**Rosana Beatriz Squillari**

*"La crisis de la moral vivida, impone la presencia de la moral pensada" (Susana Podestá, 2001).*

## Introducción

El tema que nos convoca se enmarca en el Proyecto de Investigación: *Funciones ejecutivas y contextos instructivos*. Investigando espacios educativos a partir de las Neurociencias y la Psicología Educacional, dirigido por la Dra. María Laura de la Barrera. Por lo expresado, los "contextos instructivos y los espacios educativos" constituyen los pilares seleccionados para abordar la violencia desde una visión interdisciplinaria.

Por cuestiones de extensión en una interrelación que reconocemos desde el inicio como compleja, en primer lugar nos detendremos en la violencia a los fines de ubicarla tanto en los contextos como en los espacios educativos; toda vez que actualmente estos últimos abarcan contextos formales y no formales de educación.

Por lo dicho, luego nos detendremos para analizar su impacto en los contextos y espacios mencionados anteriormente.

Finalmente presentamos algunas reflexiones para continuar una discusión que según Jiménez-Bautista (2012: 28-31), refiriéndose a los movimientos violentos, se ha instaurado hace aproximadamente dos siglos con solidez y modalidades diversas a nivel mundial.

Esta instauración, parece demandar y demandarnos nuevas intervenciones "en los sistemas educativos formales e informales, privados o públicos, como así también, en especial en contextos de conmoción y cambios como el que vivimos". (Crabay y Olmos, 2010: 329).

## Sobre la violencia

Pocos pueden oponerse a la realidad de que en nuestro país, al igual que en la aldea global, se instaló desde aproximadamente el siglo XX la violencia explícita; ya que cada vez con mayor frecuencia los medios de comunicación y las redes sociales la exponen de modo habitual.

El origen del vocablo violencia tiene su raíz en el latín *violentia*. Remite a "aquello que está fuera de su natural estado, situación o modo que se ejecuta con fuerza, ímpetu o brusquedad; o que se hace

contra el gusto o la voluntad de uno mismo" (Pérez Porto y Merino, 2012: 1; Yepez Velazquez, Duarte Callejas y Mondragon Arredondo, 2010: 1).

Jiménez-Bautista, en un estudio que ensalza como tesis central que el ser humano es "conflictivo por naturaleza, pero es violento por educación y cultura... adoptando la definición de la RAE, agrega que *violencia* es uso excesivo de la fuerza" (Adaptado de Jiménez-Bautista, 2012: 13-15).

La definición genérica de violencia, para Jiménez-Bautista (2012: 18), "podría corresponderse con todo aquello que siendo evitable, impide, obstaculiza o no facilita el desarrollo humano o el crecimiento de las capacidades potenciales de cualquier ser humano".

En una primera aproximación señalamos que el término nos orienta directamente a una acción u omisión externa anómala (allende las discusiones acerca de si la violencia pertenece al estado natural del hombre. Cfr. Jiménez-Bautista, 2012: 17-43); caracterizada por la fuerza –valga la redundancia- que a menudo se usa como sinónimo del constructo que intentamos precisar.

En un segundo examen, respaldados por Jiménez-Bautista (2012), cavilamos acerca del hecho de atribuirlo a una cuestión "...contraria al gusto o la voluntad de uno mismo".

Si bien compartimos el primer análisis presentado, nos permitimos dudar sobre la aseveración de que se realiza de modo opuesto al gusto y voluntad de una persona.

Ello es así, porque si bien existen situaciones que imbrican las dos visiones, esta afirmación –pensamos- no es extensible a la totalidad de acciones y omisiones que alguien pueda realizar sobre sí mismo o sobre otros (en este mismo sentido Cfr. La Parra y J. Tortosa, 2003: 59-61).

Fundamos lo dicho cuando profundizamos la lectura de estos investigadores: "es un comportamiento deliberado que puede provocar daños físicos o psíquicos al prójimo" (Pérez Porto y Merino, 2012: 1; Yepez Velazquez, Duarte Callejas y Mondragon Arredondo, 2010: 1-7; Jiménez-Bautista, 2012: 16-47).

Entonces, si nos detenemos en que se trata de un comportamiento deliberado la ejecución del acto ya no coincide plenamente con la idea de que contradice el gusto o la voluntad de quien lo ejecuta.

Más bien, se sitúa en una conducta que impacta "física o psicológicamente" –por lo menos- sobre un tercero en cuestión.

Por ello, destacamos que la violencia a veces se efectúa involuntariamente y otras con intención de causar daño a un "alter ego" (sea un solo sujeto, varios o una comunidad). Sin embargo, observamos una primera clasificación de violencia: Física y Emocional.

Advertimos que los estudiosos aseguran la existencia de múltiples teorías sobre este tópico, asignándole mayor importancia a la que se conoce como el "Triángulo de la violencia", elaborada por el sociólogo noruego Johan Galtung.

Galtung, es reconocido por sus trabajos relacionados con “conflictos sociales y de la paz, además de establecer conexión y relación entre tres tipos de violencia: cultural, estructural y directa” (Cfr. Pérez Porto y Merino, 2012: 1-2; La Parra y J. Tortosa, 2003: 61 y Jiménez-Bautista, 2012: 12-47).

Si revisamos nuevamente la palabra que nos ocupa, somos conscientes que la primera clasificación que mentamos –física y psíquica- comienza a expandirse por contextos más amplios: violencia cultural, estructural, y directa.

Aún pecando de un reduccionismo, ya que cada una de ellas merece un apartado especial, elucidamos que solamente haremos una breve remisión a esta taxonomía.

La violencia cultural –que es dónde generalmente ubican los contextos y espacios educativos formales y no formales- se manifiesta a través de áreas como “el arte, la ciencia o la religión entre otras” (Pérez Porto y Merino, 2012: 2).

Pero, para Jiménez-Bautista (2012: 18) en su estudio sobre la “violencia como antónimo de la paz”, la violencia cultural contiene un tamiz más complicado en tanto le reconoce un carácter multifacético y la ubicuidad en diversas escalas y ámbitos. Por ejemplo, en la enseñanza (pedagogías no liberadoras, autoritarismos pedagógicos, castigos corporales, intransigencias, desobediencia injustificada, en la cultura (etnocentrismo, racismo, xenofobia, discriminación de género, androcentrismo –machismo-, consumismo” (El agregado entre guiones es nuestro).

En relación con la violencia estructural, notamos una especial preocupación por parte de los autores ya que se “considera más peligrosa porque se origina a través de diversos sistemas, como consecuencia de no poder o no ver satisfechas las necesidades humanas básicas (supervivencia, bienestar, identidad o libertad)... es decir, sin necesidades de formas de violencia directa” (Pérez Porto y Merino, 2012: 2; Yepez Velazquez, Duarte Callejas y Mondragon Arredondo, 2010: 1; La Parra y J. Tortosa, 2003: 63-70 y Cfr. Jiménez-Bautista, 2012: 18).

Esta violencia es de la que habitualmente hablamos y oímos en el siglo que transitamos. Pero, interesa establecer que el “concepto de violencia ha variado según la cultura y la época” (Pérez Porto y Merino, 2012: 2; Yepez Velazquez, Duarte Callejas y Mondragon Arredondo, 2010: 1; Jiménez-Bautista, 2012: 17-29). Aunque este pensamiento tiene otros referentes además de los citados.

Ello es así, toda vez que en una época y cultura determinados hechos u omisiones integran su ethos; mientras que en ese mismo tiempo en otra cultura se consideran aberrantes.

Por ejemplo, la pena de muerte que es legal en algunos Estados democráticos de los EE.UU., no se aprueban en otros como en el nuestro. Porto y Merino (2012), indican que en este caso varias asociaciones civiles, más allá de lo legal,

consideran la pena de muerte como una violación a los DDHH.

La Parra y Tortosa (2003), valoran “la utilidad del término violencia estructural –ya que- radica en el reconocimiento de la existencia de conflicto en el uso de los recursos materiales y sociales. Y, como tal, es útil para entender y relacionarlo con manifestaciones de violencia directa (cuando alguno de los grupos quiere cambiar o reforzar su posición en la situación conflictiva por vía de la fuerza) o de violencia cultural (legitimaciones de las otras dos formas de violencia, como por ejemplo el racismo, el sexismo, clasismo...)” (La Parra y J. Tortosa, 2003: 57, el agregado entre guiones es nuestro. Cfr. Jiménez-Bautista, 2012: 31-33).

Agregamos que “el tipo de violencia directa... se realiza de manera física o verbal sobre personas, medio ambiente, inmuebles, sociedad en general” (Cfr. Pérez Porto y Merino, 2012: 2 La Parra y J. Tortosa, 2003: 57-60).

Todo lo dicho admite al menos dos reflexiones: una referida a la interconexión de los tipos y modos de violencia; la otra la coincidencia de los autores seleccionados con las ideas centrales que permiten caracterizar este constructo.

Quizá, con un dejo amargo, podemos agregar la leyenda del refranero: “Cualquier similitud con la realidad es pura coincidencia”.

Lo cierto es que parafraseando a La Parra y Tortosa (2003) y a Jiménez-Bautista (2012: 18-22), la conceptualización en términos de violencia estructural se enmarca –insistimos- en la insatisfacción de necesidades básicas de sujetos o sociedades. Insatisfacciones que promueven tipos y modos violentos que permiten elaborar visiones analíticas sobre la existencia de este fenómeno.

Por lo cual, la violencia en los ámbitos educativos no formales o en las instituciones escolares -incluyendo a nuestro país y a Latinoamérica- se construye tanto dentro como fuera de los muros de ladrillos dónde se prioriza lo sistemático.

Y entonces, recapitulando, hacemos un alto a la orilla de nuestro recorrido para interrogarnos acerca de ¿qué hablamos cuando evocamos la violencia en los espacios y contextos educativos?

### **La violencia en los contextos instructivos y en los espacios educativos**

Podemos comenzar diciendo que se trata de uno de los tipos de violencia y que por la modalidad y el contexto en el que impacta recibe esta denominación.

Este impacto genera siempre algún tipo de daño, en el espacio físico y en los actores que lo ocupan. Es decir, puede “desarrollarse tanto en la escuela o en sitios vinculados con ella... y entre sus actores se hallan docentes, trabajadores en ese campo, padres o familiares y alumnos” (Adaptado de Pérez Porto y Merino, 2012).

Por estas cuestiones es que –recordamos- abarca espacios educativos formales y no formales. Especialmente, si consideramos que la educación



es por naturaleza una tarea social y transformadora.

Sin embargo, el fondo se enmaraña más cuando se lo pone en interrelación con los conceptos que alcanzamos a delinear en el ítem anterior y con las visiones interdisciplinarias desde donde se estudia el problema.

Jiménez-Bautista (2012: 17), desde un abordaje sociológico y filosófico sobre la “agresividad y la violencia: entre la naturaleza y la cultura” destaca que la agresividad se confunde con la violencia, considerando que la primera es una “predisposición moldeada en un sentido u otro por la cultura”. Y sostiene, “que los niños que crecen entre abusos, humillaciones y crueldad tienden con el tiempo a adoptar conductas agresivas... Por todo ello la Educación para la paz ha desvelado cómo en la mayoría de las ocasiones las semillas de la violencia... se siembran en los primeros años de vida se desarrollan durante la infancia y dan su fruto en la adolescencia, todo ello rodeado de los aspectos inhumanos del entorno y las condiciones sociales”.

Entre sus ejemplos de esta argumentación incluye a la familia, que, según su pensamiento, puede constituir tanto la unidad básica del amor, como la institución más violenta de nuestra sociedad. En sus estudios, recopila datos de los años 1995, 1996, 1998 y 2000 en España que le permiten aseverar una violencia creciente, traducida en malos tratos e incluso muertes, de niños y mujeres. Potencialmente investigaciones de las dos últimas décadas deberían englobar, de igual modo, otras víctimas de género que atendiendo a la cultura de nuestros tiempos ampliaron los estudios que referían únicamente a niños y mujeres.

Ahora bien, si consideramos que la familia es la primera célula de socialización, concepto que se ve revitalizado en la actualidad, atendiendo a los resultados de Jiménez-Bautista (2012) - transpolándolos a nuestro país y Latinoamérica- estamos convencidos que la escalada de exaltación con la que nos enfrentamos hoy resulta desafiante; sea para la educación, los educadores, los estudiantes, la familia y, por ende, la sociedad en todas sus estructuras.

Porque, “La violencia es algo que se ubica en nuestra conciencia (que aprehende y genera símbolos) y se manifiesta a través de lo que sentimos, pensamos y verbalizamos, inmersa en un mundo conflictivo ante el cual da unas determinadas respuestas que evaluamos como negativas en la medida en que tenemos unas normas culturales y unos valores que así lo aconsejan. Estos sentidos han sido permanente matizados y ampliados al haberse convertido en un objeto de interés para las Ciencias Sociales y Humanas y, particularmente, de la Investigación para la Paz (Peace Research)” (Jiménez-Bautista, 2012: 18).

Y este investigador continúa insistiendo en sus estudios, “que la violencia es una manifestación cultural propia de la especie humana, aprendida y

transmitida, muchas veces de forma inconsciente, de generación en generación” (Jiménez-Bautista, 2012: 21).

Todo ello, nos reenvía a una educación de mera reproducción; donde no queda lugar para intervenciones educativas, proyectos o propuestas que puedan templar, al menos, las debilidades señaladas; sea en el ethos o en los actores que de él se nutren.

Particularmente, si volvemos a Jiménez-Bautista, (2012: 25), cuando desde una mirada antropológica de la cultura “incluye la vida social... educativa, la religión, ideología, etc.... que tienen en común el territorio, la historia, la lengua, donde el ser humano se expresa en forma pacífica”.

He aquí una bisagra en la investigación del autor español. La cultura, constituye una herramienta potente a través del uso del lenguaje para que el ser humano logre interactuar pacíficamente.

Justificamos la importancia de la violencia cultural y su posibilidad de transformación en no violencia porque Jiménez-Bautista, (2012: 37-42), retomando lo estudios de Galtung (1999) y su “triángulo: directa, estructural y cultural”, enfatiza en que la última es la que retroalimenta a las dos primeras.

De allí que el lenguaje como construcción de la cultura adquiriera un rol esencial para, según Jiménez-Bautista (2012: 41), impulsar “formas de pensar y de actuar... y lo peor es que nos estamos acostumbrando a la utilización de respuestas violentas tanto en el lenguaje como en la acción, que cada vez nos parecen más naturales... el lenguaje es imprescindible para neutralizar la violencia cultural” y, desde esta transformación realizar las palabras en acciones positivas – sugeridas más adelante- que incluyan personas, clases sociales, género, etnias. Porque como dice Podestá (2001: 34), “La violencia es una forma de resolución de conflictos que se aprende”.

En un estudio mayor, Jiménez-Bautista (2012), prioriza la “educación profunda, el cambio conceptual y la escuela”, como legitimadoras de los posibles cambios para una integración pacífica y la recuperación de valores que formen sujetos y subjetividades (identidades) abiertos a una convivencia básica que coadyuven a un aprendizaje que interpele y, con mentes críticas que contribuyan a un aprendizaje que interpele los “contravalores de una cultura violenta... El lenguaje y las representaciones culturales son instrumentos extremadamente poderosos”.

(Adaptado de Jiménez-Bautista, 2012: 42-43 y 46). En palabras de Podestá (2009: 9), “esta perspectiva sobre la compleja realidad Argentina – latinoamericana y global- que transita entre dos siglos... surge de la conmoción frente a los problemas morales cotidianos que plantea la práctica docente en una sociedad en rápida transformación, es parte de lo co-pensado... acerca de la identidad profesional, la relación educativa, el sentido del trabajo docente y el valor de la ética”.

Compartimos con esta autora su “certeza de la necesidad de sostener el debate ético –dialógico– hoy más que nunca; justamente porque las reglas morales tradicionales ya no dan respuesta a la problemática compleja y desafiante que nos plantea el mundo globalizado... El lenguaje de la violencia... surge cuando se acaban las palabras. La violencia, registramos, no da lugar a la palabra. Lo que circula es el golpe el insulto, el discurso imperativo. De lo que se trata es de la destitución constante de la subjetividad del otro” (Podestá, 2009: 10 y 32, el agregado entre guiones es nuestro).

No obstante, reconociendo la envergadura del lenguaje en la educación como práctica social, acompañamos las investigaciones de Crabay y Olmos (2010), centrados en la “construcción de la identidad juvenil”, que nos apuntan un tipo de conducta posible para utilizar en ámbitos formales e informales de educación, que también se nutren del lenguaje pero de igual manera reclaman otras acciones que pretenden una salida a la violencia. Específicamente, manteniendo la sólida convicción de que –reiteramos– a casi dos décadas de este siglo asistimos a mayores dificultades que se solapan en “escenarios de pauperización y ausencia de perspectivas laborales y de integración social y afectiva; que unidos a un acceso desigual a las nuevas tecnologías impactó en la cultura, estilos de vida y en las posibilidades de inserción social” (Cfr. Crabay y Olmos, 2010: 327).

La educación, contiene una variedad de herramientas que aguardan ser recuperadas para su institucionalización; ya sea que hagamos foco en los docentes con Podestá (2001) o en el aprendizaje de “conductas prosociales, la educación, los valores, espacios educativos, la comunidad global, la latinoamericana y la Argentina” con Crabay y Olmos (2010).

Por todo ello, retomando a Podestá (2001), asentimos que los educadores no permanecemos indiferentes a lo descrito. Asiduamente nos replanteamos nuestras intervenciones en los ámbitos educativos y sus contextos; intentando nuevas soluciones a situaciones que nos sorprenden. Situaciones en las que a veces trastabillamos dudando en cuestiones comunes a nuestro oficio: selección de contenidos, tareas académicas, procedimientos de enseñanza y de aprendizaje, formación en valores y actitudes e incluso la salud y el bienestar de los actores de esta obra con mayúsculas que llamamos educación.

Concretamente, cuando nuestra labor incluye la formación de los ciudadanos de las generaciones presentes y las venideras.

Quizá, recapitulando, es verdad que nos hallamos en una búsqueda incesante de innovaciones movilizadoras de sujetos, subjetividades y contextos de educación en general; proveedoras de “instrumentos para afrontar las situaciones generadoras de angustia e impotencia” (Podestá, 2001: 11). No obstante, esta movilización si bien

es necesaria nos parece insuficiente. Porque los tipos de violencia tienden a propagarse.

Concientizados de la violencia, sus multifacéticas definiciones y manifestaciones y, por cuestiones de pertinencia, del impacto tanto en la educación como práctica social como en la formación ciudadana; esbozamos con Crabay y Olmos (2010), lo que puede considerarse como un complemento eficaz para el lenguaje: los comportamientos prosociales.

Porque, “la educación representa en la actualidad una de las mayores esperanzas en la formación de una sociedad justa y solidaria que se erija como alternativa a los modelos sociales propuestos, caracterizados por el individualismo, la competencia y el egoísmo” (Crabay y Olmos, 2010: 325).

Sin dudar, apostamos a enaltecer a la educación como alternativa viable para un paisaje que nos proyecta como fondo y pondera la violencia como figura.

Entonces, brevemente, nos desafiamos a recorrer “la implementación de los comportamientos prosociales” (Crabay y Olmos, 2010: 325).

Ello es así en tanto las investigaciones realizadas por estos autores, les concedieron la oportunidad de señalar a estos comportamientos como estrategias convenientes para generar empatía e integración intersubjetiva.

La empatía y la integración intersubjetiva, constituyen –desde nuestro enfoque– dos puntales meritorios para los fines que venimos asumiendo.

“Creemos y sostenemos... que la implementación de comportamientos prosociales completa e integra la formación educativa en su máximo nivel, ya que sólo de este modo es posible una participación ciudadana, en la integración de valores como la paz social y la armonía en las relaciones” (Crabay y Olmos, 2010: 330).

Asentimos sobre los principios evidenciados por estos investigadores; ahora bien, ¿Qué son las conductas prosociales?

Comenzamos diciendo que se trata de reglas auténticas para atemperar contextos individualistas; escasez de integración y tolerancia, ausencia de afecto, exceso de fuerza física y simbólica... resumiendo violencia.

Y, profundizamos: “... aquellos comportamientos que, sin la búsqueda de recompensas externas, extrínsecas o materiales favorecen a otras personas o grupos... y aumentan la probabilidad de generar una reciprocidad positiva de calidad y solidaria en las relaciones interpersonales o sociales consecuentes, salvaguardando la identidad, creatividad e iniciativa de los individuos o grupos implicados” (Roche Olivar, 1999, en Crabay y Olmos, 2010: 331).

A la sazón, a la potencialidad del lenguaje, ahora le añadimos ingredientes que también se hallan en la cultura: la solidaridad, la empatía y ampliamos el horizonte de grupos, etnias, familia... para extendernos en la ambición de que ambas herramientas sirvan para una Educación y formación de ciudadanos del mundo con cimientos

en el reconocimiento del otro –sea un individuo o comunidad- como alguien con las mismas carencias materiales y afectivas igual/es a mí.

Y la lista se enriquece cuando integramos la cultura, el lenguaje y las conductas prosociales. Sin embargo, debemos detener nuestra marcha contra la violencia en los contextos y ámbitos formales e informales de enseñanza y de aprendizaje.

Porque es menester perfilarnos hacia algunas ideas que sirvan como reflexiones para continuar pensando e instalando el debate no violento sobre la violencia en los espacios educativos.

Esos espacios por dónde la formación en actitudes de diálogo, escucha mutua y solidaridad acepten el reto y los instalen en diseños curriculares, recorran programas, proyectos, aulas, actores... hasta que el eco de los valores priorizados replique en la humanidad.

Una humanidad diferente, dónde la educación nutra la cultura de la paz y la cultura de la paz la retroalimente con “estrategias optimizadoras de relaciones de calidad” (Cfr. Crabay y Olmos, 2010: 332-343).

### Reflexiones finales

El vuelo ha sido vertiginoso para esbozar algunas proyecciones que puedan reconocer la violencia y su impacto en la comunidad mundial.

Nos impulsa una visión optimista que recupere algunas de las nociones expuestas para continuar un diálogo que iniciamos en el año 2005 y que después de una década volvemos a retomar; tal vez con un dejo de impotencia al poner de nuevo sobre el tapete asuntos que deberían haberse resuelto... o quizá con nuevos bríos para continuar haciendo hincapié en que se debe y nos merecemos difundir el disfrute de ostentar que todavía creemos en una cultura sólida de contraviolencia.

Y, la mirada vuelve otra vez hacia atrás para decir como entonces: que continúa “la presencia y la escalada de violencia en el escenario educativo, el desgano o desmotivación de los actores, la ausencia de valores, la pérdida del respeto en contextos institucionales e informales por donde circula la formación” (Adaptado de Crabay y Squillari, 2005: 133).

Reiteramos, que aún siendo conscientes de las dificultades para implementar una propuesta que elevándose desde un micro espacio se propague alzando todas las voces y exhorte a los seres humanos a una convivencia en, para y por los demás; no resignamos los trazos y persistimos en desplegar múltiples banderas de diálogo, solidaridad, empatía, respeto, divergencias y convergencias... convocando a la unidad solidaria de los ciudadanos del mundo.

Proponemos una educación posible, basada en relaciones óptimas, esencialmente en lo actitudinal, con posibilidades de desarrollar pensamientos alternativos y con espacios que

propicien la reflexión sobre las consecuencias de nuestras acciones y omisiones

Consideramos que apostar a la educación humana, implica la superación de éstas deficiencias y confiamos en que las posibilidades educativas son oportunas cuando se trabajan considerablemente el uso del lenguaje y los comportamientos prosociales para dirimir los antagonismos que nos tocan transitar.

Promovemos comportamientos destinados hacia una reciprocidad positiva que reposa en la confianza de poder contar con el otro para descansar, con contextos y espacios educativos que se consideren un lugar de encuentro, colaborando en la recuperación del sentido más elevado de la educación significándola nuevamente, dentro de la cultura, en el lugar emblemático que le corresponde. (Cfr. Crabay y Squillari, 2005: 134-137).

### Referencias

- Crabay, M. I. y M. J. Olmos. (2010), “COMPORTAMIENTOS PROSOCIALES Y EDUCACIÓN.ADOLESCENCIA Y PARTICIPACIÓN”, en: Crabay, M.I. (compiladora, AdolescenciaS y JuventudES. Subjetividades y riesgos. Córdoba: BRUJAS, 323-346.
- Crabay, M. y R. Squillari, (2005), “FORMACIÓN DEL CIUDADANO EN LA PROSOCIALIDAD. Tareas académicas para el desarrollo de una sociedad equitativa”, en: D. J. Michelini et. al.(eds.), Desarrollo y equidad, Rio Cuarto: Ediciones del ICALA, : 130-137.
- Pérez Porto, J. y M. Merino (2009-2012), DEFINICION DE VIOLENCIA ESCOLAR, disp. en: [http://www.definición.De/violencia escolar/](http://www.definición.De/violencia%20escolar/). Publicado 2009-Actualizado 2012. 1-3.
- Jiménez-Bautista, F. (2012), “Conocer para comprender la violencia: origen, causa y realidad”, en: CONVERGENCIA, disp. en: <http://www.scielo.org.mx/pdf/conver/v19n58/v19n58.pdf>. 13-52.
- La Parra, D. y J. M. Tortosa. (2003). Violencia estructural: una ilustración del concepto. GEDYP, Grupo de Estudios de Paz y desarrollo. Universidad de Alicante, disp. en: <http://www.ugr.es/fentrena/violen.pdf>. 57-72.
- Podestá, S. (2001), LA ÉTICA DOCENTE EN LA ESCUELA VIOLENTA. “poner el hombro y cuidarse las espaldas...”. Córdoba: SOL ROJO.
- Yepez Velazquez, L. E. I. Duarte Callejas y Mondragon Arredondo, L.E. (2010), “DEFINICION Y TIPOS DE VIOLENCIA”, en: Foro interescolar “¿Qué hacer con la violencia?”. Disp. en: [aulabierta.prepa55.edu.mx/foro2010/p14](http://aulabierta.prepa55.edu.mx/foro2010/p14). 1-6.

## MELODÍAS DE LA CONVIVENCIA

### ESCOLAR

Ana Bottos

#### Entre fuerzas y mensajes

Gloria Edelstein hace referencia a los aspectos macrosociales que confluyen en las instituciones y en los factores microsociales propios de la cultura institucional que en ellas se desarrollan. Esos aspectos suelen ser determinantes en las prácticas docentes y en las decisiones que toman los actores.

Desde mi experiencia en formación docente se podría afirmar que la mayoría de los y las estudiantes que ingresan a los profesorados visualizan el aula como un espacio aislado, como un escenario donde varios actores cumplen diferentes roles independientemente del contexto mediato e inmediato. Cuando desde sus narrativas cuentan experiencias de su trayectoria escolar recurrimos a la memoria, pero también a las inferencias, para pensar qué factores pudieron orientar las decisiones de sus docentes para actuar de una manera u otra. El ejercicio que mayores dificultades trae es imaginar lo que sucedía fuera de esa aula que habitaban. Y luego es lo que algunos recuperan como un hallazgo: haber comprendido cómo las prácticas docentes están social, cultural, económica, histórica y geográficamente constituidas.

Desde el punto de vista microsocial el aula se constituye como un espacio físico que comúnmente imaginamos con bancos, sillas, pizarras, puertas y ventanas en donde se construyen lazos entre las personas que dan origen a la clase. El docente con sus propuestas de enseñanza, y los niños, niñas y jóvenes con sus historias personales y grupales van tejiendo una trama vincular con las agujas del tiempo y el espacio como coordenadas. (Edelstein, 2011) Lo grupal forma un entramado particular, puede sostener y contener a sus miembros, pero también puede generar situaciones disruptivas que perjudican la convivencia. Aquí analizaremos qué incidencia podría tener en ella, la mirada de los adultos coordinadores.

Las aulas de todos los niveles del sistema educativo, ya sea formal o no formal constituyen un espacio permeable en donde confluyen los mensajes de distintos sectores como son la familia, el mercado con las pautas publicitarias, los líderes del barrio, los políticos de turno, las redes, las organizaciones religiosas. Cada uno con su mensaje se propone influir en nuestras decisiones.

Sin embargo, la práctica docente se ve interpelada, además, por la vulnerabilidad propia de aquellos y aquellas que se van constituyendo como sujetos en ese juego de intereses, por lo cual no siempre cuentan con marcos de referencia o límites que los contengan a salvo. Como docentes y como adultos en general somos referentes en ese proceso de *“querer ser grandes”*. Y aunque nos cueste, es imprescindible ofrecer esos marcos donde puedan moverse o una trama que los contenga. (Zelmnovich, 2003)

La enseñanza es colectiva en las instituciones del sistema educativo; por lo tanto, lo que antes mencionábamos se multiplica por la cantidad de sujetos presentes en las aulas. Siendo así: ¿Cómo proponer en las clases un clima de bienestar grupal? ¿Cómo sostenerlo?

Cuando los mensajes suelen invitar a competir con los demás para tener más: más objetos materiales y también simbólicos, más influencia para ser elegido por otros y otras, más seguidores, suscriptores o visitas.

#### Situaciones que suenan conocidas, pero que desafinan

Sin tener demasiadas respuestas podríamos simplemente conversar sobre algunas inquietudes de nuestra tarea. ¿Qué pasaría si nos propusiéramos sentir las distintas melodías que se originan día a día en la dinámica de la clase? Cuando las situaciones de violencia se generan, en algún momento nos hacemos la pregunta: ¿Cómo llegamos hasta aquí? ¿Por qué se produjo esto? En ocasiones, venimos percibiendo algo que nos hace ruido o bien no distinguimos de esa melodía, un grado de desafinación, naturalizamos el sonido hasta que algo irrumpe. Sutiles expresiones orales y gestuales pueden ser el indicador de problemas vinculares.

Las siguientes frases intentan ilustrar escenas y disparar en nuestra imaginación otras que tal vez hemos vivido.

Situación uno: autoritarismo.

*“...vos sos la mejor jugando, yo... les digo a todos que te voten como capitana...”*

Hay un grado de admiración de una compañera hacia la otra, pero esta última genera un dominio sobre la situación y sobre los otros para lograr sus propios objetivos que puede perjudicar el bienestar grupal. Cabe aclarar que esta situación trae consecuencias en ambas niñas. En una se ve afectada su autoestima: nunca llega a ser como ella quisiera; y en la otra se genera la necesidad de sostener ese status a costa de cualquier cosa, lo cual requiere un gran esfuerzo y no aceptar los errores.

Situación dos: competencia.

*“...vamos, vamos el primero que termina sale al patio...”*

Casi sin darnos cuenta se genera a nivel personal y grupal sentimientos de inseguridad, envidia y ansiedad, porque todos quieren terminar primero y salir al patio; entonces, el aprendizaje y el trabajo

colectivo pasan a segundo plano, la importancia del esfuerzo queda desdibujada.

Situación tres: estereotipia.

“... en cuarto primera tenés a Marcos que es tan estudioso como su hermano y a Inés que no pega una, no sé cómo llegó hasta acá...”

Conversaciones habituales entre profesores o profesoras: tendencia a rotular causa efectos directos sobre la subjetividad de estudiantes en todos los niveles educativos. Los adultos que creemos no ser personas significativas para los alumnos deberíamos valorar más nuestra influencia que se convierte en un claro mensaje.

Situación cuatro: distancia

“...¡Rodríguez! ¿Faltó Rodríguez? ¿Cuál es Rodríguez? ...

Sensación de irrelevancia, frialdad y desvalorización entre personas del mismo grupo. Estos sentimientos dificultan las posibilidades de enseñanza y de aprendizaje, ya que la relación pedagógica se construye en base a vínculos de confianza. Creer que el otro puede aprender, creer que el otro me puede enseñar, creer que el objeto de enseñanza es valioso para ser transmitido. La distancia, cuando está asociada a la desvalorización de los miembros del grupo, suele generar malestar y desunión.

Situación cinco: discriminación

“... Vos no venís con nosotros, porque tenés las manos sucias.”

Se exalta a unos en detrimento de otros por alguna característica en particular; a nivel grupal, esto genera rivalidad por ganar el aprecio de los otros o del docente a cargo, y puede provocar descalificación y humillación, lo cual perjudica aún más la convivencia y el buen clima grupal.

Estas escenas de la vida cotidiana en las aulas, que por ser tan comunes no nos suenan mal y no nos generan ruido; en algunas ocasiones, hasta somos sus autores.

### **Estar atentos en la escucha para entonar otras melodías**

El grupo humano es algo que nos caracteriza: nos permite lograr aquello que solos no podríamos alcanzar. Necesitamos de un Otro que nos abrigue, nos alimente y nos dé afecto por un período más prolongado de lo que habitualmente consideramos. Con distintas intensidades vamos prescindiendo de la mano que nos alimenta, pero podríamos decir que toda la vida necesitamos de la mano que nos acaricia.

Si analizamos nuestro entorno podemos observar que durante el día vamos transitando por el interior de varios grupos, distintos entre sí por sus objetivos, dinámicas e integrantes. En algunos nos sentiremos más cómodos que en otros y también con el correr del tiempo esas sensaciones pueden ir cambiando. Podríamos pensar que un grupo que potencia la creatividad de sus miembros, donde hay libertad de hacer y decir en el marco del respeto hacia el otro y con la convicción de que

juntos lograrán aquello que se proponen, es un grupo sano, constructivo. (Barreiro, 2009)

El problema no es la existencia de conflictos, sino la manera en que estos se originan y se resuelven. Es más, los conflictos pueden llegar a ser motor de crecimiento, e impulsar movimientos dirigidos hacia otras metas. Por ello consideramos al conflicto como parte de la dinámica grupal o de la vida de los grupos.

Como docentes, dentro de las instituciones del sistema educativo, somos parte de la vida de diversos grupos: colegas, padres, estudiantes, directores, amigos, estudio, docente etc. En cada uno de ellos tendremos distintos roles y grados de responsabilidad en el fortalecimiento de los vínculos que favorezcan u obstaculicen la convivencia.

Me interesa destacar la importancia que tenemos como coordinadores de grupos, sobre todo de niños/as y jóvenes, y la influencia que puede generar nuestro accionar en las dinámicas que se producen en esos grupos. Independientemente del tiempo que transcurramos con ellos, ya sea una vez a la semana o todos los días, nuestra propuesta educativa desde los formatos didácticos así como la modalidad de resolución de conflictos imprime en lo grupal y lo individual una matriz vincular.

Esa manera de ser y hacer dentro del grupo no puede escapar a nuestra mirada atenta porque, sin duda, algo podremos generar para potenciar o encauzar las acciones y decisiones que puedan llegar a perjudicar el bienestar. Ningún grupo es “neutro”: sus vínculos se van construyendo, en un principio, con las características personales de cada uno de sus miembros. Por ejemplo, si en cada propuesta se anima y respeta la participación de todos, la escucha atenta y la valoración de la heterogeneidad, la matriz colaborativa prevalecerá en beneficio del desarrollo grupal y de cada uno/a. De esta manera también estaremos construyendo el límite que marca la diferencia con el otro para no invadirnos, poder opinar y pensar juntos.

Las situaciones descritas anteriormente intentan ilustrar escenas cotidianas que de manera solapada van horadando los lazos que articulan las relaciones. Telma Barreiro los denomina *mecanismos distorsionantes*, ya que obstaculizan la consolidación del grupo: “Un trabajo en el aula puede ser aparentemente ‘eficaz’ desde cierta óptica: los alumnos se encuentran en silencio, ‘no vuela una mosca’ y terminan ‘fijando’ ciertos contenidos, pero eso no garantiza que lo que están viviendo en el grupo sea saludable, ni propicio para su crecimiento interno ni para su bienestar psíquico integral, ni que haya, en última instancia, un aprendizaje real y significativo.” (Barreiro, 2005: 51)

La escucha atenta de nuestra propia voz y la de los estudiantes permite parar un minuto la tarea para preguntarnos y preguntarles sobre los sentimientos que subyacen a esas frases o actos. Es importante no perder de vista la vulnerabilidad del sujeto en proceso de constitución y la

influencia que tienen los adultos y el grupo de pares en esa construcción.

### En conclusión

“Por ello, estar juntos no tiene sentido en sí mismo si no implica sentir y pensar qué pasa entre nosotros; estar juntos no tiene valor moral por sí; estar juntos incluye desde la amorosidad hacia alguien hasta el enojo, pero tal vez no la indiferencia; estar juntos habla de un límite –es una relación entre dos cuerpos- no de una fusión o una asimilación –de un cuerpo en otro cuerpo-; (...) estar juntos impide o suspende o va más allá de la idea de tolerancia” (Skliar, 2011: 72).

Todo esto me lleva a pensar las formas de la convivencia en el aula, en la institución escolar del siglo XIX con sujetos del siglo XX y XXI. Pensar la convivencia como un encuentro entre diferentes y por lo tanto donde existe un límite que permite que cada uno sea uno y otro con sus fortalezas y debilidades.

Hacer hincapié en ese límite nos permite pensar relaciones de profundo respeto y responsabilidad en donde el docente intenta transformar al alumno hasta donde el alumno se deja transformar. Donde el líder del grupo coordina y propone acciones permitiendo la disidencia y la voluntad de los otros, lo cual, lo alivia, porque sabe que no es el único que debe proponer. Donde no podemos tomar decisiones en soledad, porque el límite me muestra que hay alguien más a mi lado que luego compartirá los aciertos y los errores, ese límite también permite previsibilidad y seguridad, aspectos fundamentales en la construcción de la confianza, base de toda relación pedagógica.

### Referencias

- Antelo, E. (2003), Tarea es lo que hay. En: Enseñar hoy: una introducción a la educación en tiempos de crisis. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Barreiro, T. (2005), Trabajos en grupo: hacia una coordinación del grupo sano. Buenos Aires: Novedades Educativas
- Edelstein, Gloria (2011) Formar y formarse en la enseñanza. Buenos Aires: Paidós
- Skliar, C (2011) Lo dicho, lo escrito, lo ignorado. Ensayos mínimos entre educación, filosofía y literatura. Buenos Aires: Miño y Dávila
- Zelmanovich, Perla (2003) “Contra el desamparo”, en: Enseñar Hoy. Una introducción a la Educación en tiempo de crisis. Fondo de Cultura Económica. Buenos Aires.

## TENSIONES IDENTITARIAS QUE VIVEN LOS NIÑOS MIGRANTES EN LA ESCUELA.

### Formas de abordar la diversidad y la desigualdad

María Noelia Galetto

#### 1. Presentación

Las numerosas y variadas situaciones -referidas a la escolaridad de los niños migrantes, los vínculos y las relaciones que establecen con sus pares, y sus intervenciones en los contextos de aprendizaje formal- son las que dan cuenta de las complejas realidades socio-culturales que caracterizan los contextos educativos interculturales. Las experiencias que viven los niños migrantes de primera, segunda o más generaciones dan lugar a encuentros y/o desencuentros entre las prácticas y los significados que comparten en su familia o comunidad y aquellos que caracterizan la sociedad hegemónica. En consecuencia, ellos suelen *atravesar* -entre otros ámbitos, en la escuela- procesos de tensión identitaria.

En este contexto, la ponencia pretende reflexionar sobre algunas tensiones identitarias que los niños migrantes bolivianos y descendientes de bolivianos viven en los espacios escolares. En consecuencia, la presente comunicación se estructura de la siguiente manera: en primer lugar describimos situaciones de encuentros y desencuentros, en el ámbito educativo, en torno a prácticas y significados culturales. En segundo lugar, presentamos experiencias que dan cuenta de algunas tensiones identitarias que *atravesan* los niños migrantes, a partir de cómo se aborda la diversidad y la desigualdad en la práctica cotidiana escolar. Finalmente, exponemos las reflexiones en torno a la temática abordada.

#### 2. Encuentros y desencuentros entre prácticas y significados culturales

Respecto de la escuela, Bourdieu y Passeron (1981) plantean que es una institución educativa que se encuentra inserta en el campo cultural o en el mercado de los bienes simbólicos o de los mensajes culturales, cuya función central es ser una instancia legítima de legitimación del arbitrario cultural. En vinculación con esto, Pozzo y Segura (2013) dicen que la escuela es una institución social que, como otras, desarrolla y produce una cultura específica con determinados significados y comportamientos. En este ámbito hay ciertas tradiciones, costumbres, rutinas y rituales que se conservan y se reproducen, los cuales

condicionan, de cierto modo, por un lado, el tipo de vida que en ella se desarrolla y, por otro, lo que se considera *normal* o *aceptable* para la institución (Pérez Gómez, 1998). Además, allí circulan y están en vigencia valores, expectativas y creencias que se relacionan con la vida social de los grupos que constituyen la institución escolar. Podemos decir entonces que cuando los niños ingresan a un ámbito escolar que tiene su propia cultura, muchas veces diferente a la de sus familias, ellos pueden modificar sus propias experiencias formativas familiares (Pozzo y Segura, 2013).

En este contexto, ¿cómo podemos pensar los procesos de identificación cultural? Gadotti (1996), dice que al hablar de *identidad cultural*, en primer lugar, tendríamos que hablar de identidad étnico-cultural, ya que hay que localizar la cultura en un determinado tiempo y espacio y en el interior de un grupo étnico. Por primera vez, esta identidad sería articulada con una identidad nacional y regional que está determinada también históricamente.

En los contextos educativos interculturales hay actores escolares con diversas identidades étnico-culturales. Cuando los niños ingresan a las instituciones educativas se suelen generar las primeras experiencias y situaciones de encuentro y/o desencuentro con valores, normas, modos de vida y creencias que son *diferentes* a los que ellos han aprendido en sus hogares y comunidades (Brooker y Woodhead, 2008). En dichos espacios ellos pueden comprender que ciertas cuestiones - como la ropa que utilizan, el lenguaje que emplean, las actividades que desarrollan, etc.- resultan preferibles o más aceptables que otras (Brooker y Woodhead, 2008; Neufeld y Thisted, 2007). Desde la postura de Brooker y Woodhead (2008), los niños son capaces de realizar complejos cambios de código, así como adaptar sus actitudes y comportamientos a los distintos contextos y relaciones sociales, culturales, etc. Sin embargo, indican los autores, esto se hace mucho más difícil para ellos cuando de un modo consciente o inconsciente, ciertos actores escolares por medio de sus prácticas cotidianas dan a entender que la identidad cultural de la familia de un niño no es aceptada, porque se la considera *diferente* a la de los nativos. Esto da lugar a la relación de alteridad *nosotros-otros* como una relación entre grupos opuestos (Sinisi, 2007).

En los grupos sociales suele darse una contraposición entre *nosotros*-los nativos- y *ellos*-los migrantes- (Pozzo y Segura, 2013). Desde un enfoque de interculturalidad a nivel descriptivo<sup>1</sup>, éste último grupo, dicen las autoras, son los que deben integrarse al *nosotros*, es decir, a las costumbres, los hábitos, las formas de relacionarse, las instituciones, etc. de la cultura hegemónica. Esta relación de alteridad *nosotros-otros* tiene lugar, por ejemplo, en el espacio educativo. Según Margulis y Urresti (1999), toda cultura supone un *nosotros* que constituye la base

de las identidades sociales, las cuales están fundadas en los códigos compartidos y las formas simbólicas que permiten apreciar, reconocer, clasificar, categorizar, nominar y diferenciar.

En espacios escolares interculturales, según Mera (2008), es complejo pensar los procesos de identificación de los *otros*, ya que intervienen diversos procesos: el de *integración* o *asimilación*. Al respecto, esta autora define la *integración* como un proceso a través del cual el grupo minoritario acepta ser parte del todo y adhiere a los valores de la sociedad global; se reconoce que hay un intercambio entre ambas partes. En cambio, la *asimilación* consiste en que los *otros* abandonan sus particularidades culturales y aceptan totalmente las normas, los modos de vida y los valores de la sociedad global, lo cual lleva a la homogenización de los grupos (Mera, 1998). Al respecto podemos preguntarnos ¿Cómo pensar y (re)pensar los modos en que se abordan la diversidad y la desigualdad en espacios escolares interculturales?

### **3. Tensiones identitarias. Entre el respeto y la folclorización de la diversidad y la desigualdad**

Según Martínez (2011), así como hay escuelas en las que no se realizan adaptaciones curriculares frente a la diversidad cultural, hay otras en las que se elaboran e implementan proyectos institucionales que tienen como objetivo, en la mayoría de los casos, valorar el acervo cultural de la comunidad migrante y fomentar su difusión. Por lo general, la autora dice que en el marco de este tipo de proyectos se desarrollan diversas actividades como: la elaboración de un diccionario quechua-castellano o aimara-castellano, la presentación de danzas bolivianas en los actos escolares, la venta de comidas típicas bolivianas en eventos especiales, el relato de narraciones y leyendas por parte de los padres bolivianos, etc. Sin embargo, estas propuestas se concentran, por lo general, sólo en los actos escolares, lo cual lleva a la *romantización* de la diversidad. En estos ejemplos se representa el formato folclórico de lo que suele denominarse la *cultura boliviana* (Martínez, 2011), ya que, por medio de estas cuestiones, los maestros consideran que se respeta y valora la otra cultura. Pero ¿qué sucede en la práctica cotidiana?, ¿Cómo se aborda, por medio de los discursos y las prácticas, la diversidad cultural y la desigualdad social?, ¿Cómo se puede hacer para *no caer* en el romanticismo y la folclorización de la diversidad y la desigualdad?

En las escuelas interculturales, las situaciones de aprendizaje formal para abordar la temática de las identificaciones étnicas y nacionales adquieren características particulares (Novaro, 2011). A continuación voy a hacer referencia específicamente a algunas experiencias vividas en las clases de Ciencias Sociales. Al respecto, Novaro dice que en Ciencias Sociales se abordan, entre otros, temas vinculados con las *migraciones* o los *indígenas*. Si bien, amplía la autora, los

maestros, los especialistas y los funcionarios señalan la importancia de trabajar temas cercanos a los estudiantes y hacer referencia a situaciones significativas para ellos, en las clases los niños viven ciertas *tensiones identitarias*. Al respecto, podemos ejemplificar situaciones en las que los maestros interpelan a los estudiantes bolivianos y descendientes de bolivianos a que digan palabras en quechua o aimara, o a que relaten historias de sus padres migrantes. Ante estas experiencias, los niños migrantes de primera, segunda o más generaciones permanecen callados o emiten, de manera vergonzosa, los términos esperados por los maestros (Novaro, 2011).

Según Novaro (2011), en las clases cuando esos estudiantes tienen que recuperar y hacer público aspectos de su historia y sus saberes de Bolivia no se pueden dejar de lado las tensiones identitarias que los atraviesan. En vinculación con eso, la autora dice que los niños, en charlas o entrevistas, dejan ver que la *bolivianidad* tiene características y un peso muy variado para ellos, pero siempre significativo. Para todos, Bolivia parece ser un referente de gran importancia (Novaro, 2011). Cuando los niños, en sus diálogos, reconstruyen sus propias historias, se refleja, por un lado, la tensión que viven entre volver y quedarse y, por otro, las marcas de la movilidad en sus experiencias y afectos.

Esto nos deja ver que los chicos bolivianos y descendientes de bolivianos “viven cotidianamente tensiones muy claras de sus adultos de referencia en torno a cuestiones identitarias” (Novaro, 2011: 4). Estas tensiones, explica la autora, se inscriben en un contexto social en el que se registra, por lo general, una imagen negativa sobre las migraciones recientes. A su vez, *lo boliviano* se convierte en una categoría desvalorizada y, al mismo tiempo, es un referente nacional que connota un territorio y que alude a estilos y formas de vida, en definitiva, constituye un referente de identificación colectiva (Novaro, 2011). Esta aparente contradicción, señala la antropóloga, entre la valorización y la desvalorización de Bolivia, da cuenta de las múltiples experiencias y referencias culturales de los migrantes y, al mismo tiempo, de la complejidad de sus vidas e identificaciones. Al respecto, Novaro (2009) expresa que esto solo puede ser entendido en referencia a procesos socio-culturales más amplios que el aula y la escuela.

¿Qué sucede en el aula cuando se abordan temas vinculados con las *migraciones*? En algunas clases se trabajan, por ejemplo, las *migraciones* hacia Argentina a fines del siglo XIX, en las que los docentes hablan de “las pocilgas y las condiciones infrahumanas en que vivían los inmigrantes en nuestro país” (Novaro, 2011: 3) y pasan imágenes que no son muy diferentes a las viviendas que hoy habitan muchos de los niños migrantes y descendientes de migrantes. Esto conlleva a que los chicos nativos realicen, frente a sus pares bolivianos, comentarios del estilo *que se vayan a su casa* o *son ilegales*, lo cual genera

vergüenza en los chicos migrantes de primera, segunda o más generaciones.

Otras situaciones que también les generan vergüenza a los niños migrantes es cuando los profesores buscan recuperar y valorar su *lengua indígena*, por ejemplo, por medio de la lectura de leyendas indígenas (Martínez, 2011). La vergüenza, en este caso, se asocia a que en el contexto boliviano, las pertenencias indígenas configuran un atributo negado y, al mismo tiempo, silenciado (Rivera Cusicanqui, 1997), y los niños lo saben. Por eso considero que ante dichas experiencias habría que preguntarse cómo vivencian estos alumnos ser identificados con una lengua indígena.

Con las experiencias citadas no queremos restar importancia al hecho de que se trabajen en el espacio escolar temas cercanos a las realidades socio-culturales de los alumnos; no obstante, aquellas situaciones manifiestan la necesidad de que los docentes deben estar atentos a cómo despliegan las propuestas de trabajo “para evitar efectos paradójicos y contradictorios” (Novaro, 2011). En otras palabras, es importante que esos actores escolares reflexionen sobre sus propuestas; observen a los niños migrantes y les pregunten cómo se sienten, etc.

En las situaciones de clase mencionadas en párrafos anteriores, explica Martínez (2011), se refleja cómo en la escuela argentina la incorporación de nuevos discursos sobre la diversidad cultural configura un contexto que, en ciertas ocasiones, pretende recuperar saberes (supuestamente) propios de los grupos con los que los niños son identificados. Los alumnos migrantes toman posiciones aparentemente ambivalentes en las clases de Ciencias Sociales, ya que se observa un desenvolvimiento reservado en situaciones de clase por parte de ellos que, en contextos más privados, suelen explicitar variadas cuestiones en torno a sus trayectorias e incluso saberes (Diez y Novaro, 2009; Martínez, 2011). En consecuencia, los posicionamientos cambiantes de los chicos deben ser abordados en vinculación con los procesos fuera del aula y de la escuela prestando atención, como dijimos, a las tensiones identitarias que marcan a sus adultos de referencia (Novaro, 2009).

En estos contextos, según Novaro (2011), es importante reflexionar acerca de los sentidos que tienen los señalamientos y la puesta en público de referencias con las que los niños tienen relaciones ambivalentes: su carácter de migrantes, la asociación de las costumbres de sus grupos de referencia con lo considerado indígena, etc. En este sentido, a partir de los ejemplos citados, se puede advertir cómo sus referencias identitarias y sus procedencias son -al mismo tiempo- destacadas y estereotipadas, objeto de reconocimiento y de burla, principalmente, por parte de sus propios compañeros. Asimismo, señala Novaro, se visibiliza una marca que los niños tal vez prefieran mantener oculta. En esta situación, el señalamiento de la diferencia en la



que se coloca al sujeto interpelado en el lugar del *otro* (que se aproxima por la asociación boliviano-indio o boliviano-migrante) puede funcionar como una forma de violencia más o menos sutil en tanto identifica y obliga a hacer explícita esa identificación (Novaro, 2009).

Otra cuestión a tener en cuenta es la centralidad que adquiere la relación con el saber en los procesos de apropiación identitaria. En este sentido, la escuela aparece como espacio de acreditación y de saber legitimado socialmente que se impone a otras formas de conocimiento (Diez y Novaro, 2009). En los discursos se manifiestan imágenes hegemónicas de socialización e infancia, lo cual conlleva a que ciertas pautas de crianza, modalidades de expresión y comunicación se presenten como las únicas válidas y legítimas (Diez y Novaro, 2009; y Novaro, 2009). Esto lleva a que los saberes de los *otros culturales* sean considerados *inferiores* y, por ende, *desvalorizados*.

#### 4. Reflexiones

A partir de las reflexiones realizadas podemos decir que la escuela es una institución social que se caracteriza por tener una cultura específica con determinados significados y comportamientos. Cuando los niños ingresan a los establecimientos educativos se suelen generar las primeras experiencias y situaciones de encuentro y/o desencuentro con valores, normas, modos de vida y creencias que son *diferentes* a los que han aprendido en sus hogares y comunidades.

En las escuelas interculturales, atravesadas por procesos de diversidad y desigualdad, las situaciones de aprendizaje formal para abordar la temática de las identificaciones étnicas y nacionales adquieren características particulares y suelen generar ciertas tensiones identitarias en los niños migrantes y descendientes de migrantes. Al respecto, podemos decir que en algunas experiencias escolares, principalmente, en las clases de Ciencias Sociales se advierte cómo las referencias identitarias de aquellos niños y sus procedencias son, al mismo tiempo, destacadas y estereotipadas, objeto de reconocimiento y de burla, principalmente por sus propios compañeros nativos. Esto puede ocurrir, ya que se visibiliza una marca que los chicos tal vez prefieran mantener oculta, como su lengua, su procedencia, etc. En dichas situaciones, el señalamiento de la diferencia, en la que se coloca al sujeto interpelado en el lugar del *otro* (que se aproxima por la asociación boliviano-indio o boliviano-migrante), puede funcionar como una forma de violencia más o menos sutil, en tanto identifica y obliga a hacer explícita esa identificación. Por eso, se considera importante que los actores escolares, en especial, los docentes y los directivos reflexionen, desde una postura crítica, acerca de los discursos y las prácticas cotidianas escolares en busca del reconocimiento y la valoración de la diversidad cultural y la desigualdad social de los

niños, principalmente, migrantes de primera, segunda y más generaciones.

#### Notas

1. Se adopta de Gabriela Novaro la distinción entre espacios escolares a nivel descriptivo y propositivo. Se entiende por espacios escolares interculturales a nivel descriptivo aquellos en los que coexisten distintos grupos culturales, étnicos, etc. y tienen lugar situaciones de asimetría, conflicto y discriminación.

#### Referencias

- Bourdieu, P. y Passeron, J. C. (1981) *La Reproducción. Elementos para una teoría de la enseñanza*. Barcelona: Editorial Laia.
- Brooker, L. y Woodhead, M. (Eds.). (2008). *El desarrollo de identidades positivas. La diversidad y la primera infancia*. Reino Unido: The Open University. Último acceso el: 20/04/2016. (Recuperado de: [http://www.oei.es/pdfs/primer\\_a\\_infiancia\\_perspectiva.pdf](http://www.oei.es/pdfs/primer_a_infiancia_perspectiva.pdf).)
- Diez, M. L. y Novaro, G. (2009). *¿Una inclusión silenciosa o las sutiles formas de la discriminación?* En Courtis, C. y Pacecca, M. I. (Comps.). (2011). *Discriminaciones étnicas y nacionales. Un diagnóstico participativo*. Buenos Aires: Editores del Puerto y Asociación por los Derechos Civiles. Último acceso el: 14/08/2017. (Recuperado de: [http://valjainmigracion.educ.ar/contenido/materiales\\_para\\_for\\_macion\\_docente/textos\\_de\\_consulta/12%20Novaro%20y%20Diez%20-%20Una%20inclusion%20silenciosa.pdf](http://valjainmigracion.educ.ar/contenido/materiales_para_for_macion_docente/textos_de_consulta/12%20Novaro%20y%20Diez%20-%20Una%20inclusion%20silenciosa.pdf))
- Gadotti, M. (1996). *Pedagogía de la praxis*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.
- Margulis, M. y Urresti, M. (1999). *La segregación negada. Cultura y discriminación social* (pp. 223-243). Buenos Aires: Biblos.
- Martínez, L. (2011). Niños migrantes y procesos de identificación en el contexto escolar: "no se animan a contar". Algunas aproximaciones al análisis de la vergüenza. En *Revista Latinoamericana de Inclusión Educativa*, 6(1), 73-88. Último acceso el: 14/08/2017. (Recuperado de: <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol6-num1/art4.pdf>.)
- Mera, C. (2008). La comunidad coreana en Buenos Aires. Una experiencia de convivencia intercultural. En *Revista Sociedad*, 27, 1-10.
- Neufeld, M. R. y Thisted, J. A. (2007 [1999]). El crisol de razas hecho trizas: ciudadanía, exclusión y sufrimiento. En Neufeld, M. R. y Thisted, J. A. (Comps.). *De eso no se habla... Los usos de la diversidad sociocultural en la escuela* (pp. 23-56). Buenos Aires: Eudeba.
- Novaro, G. (2009). Palabras desoídas-palabras silenciadas-palabras traducidas: voces y silencios de los niños bolivianos en escuelas de Buenos Aires. En *Revista Educação*, 34(1), 47-64. Último acceso el: 14/08/2017. (Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=117112634004>.)
- Novaro, G. (2011). Nacionalismo escolar y experiencias formativas de niños y jóvenes migrantes bolivianos en Buenos Aires. Entre el reconocimiento, la invisibilización y el silencio. En *Boletín de Antropología y Educación* (2). Último acceso el: 14/08/2017. (Recuperado de: [http://antropologia.institutos.filo.uba.ar/sites/antropologia.institut\\_os.filo.uba.ar/files/bae\\_n02a03.pdf](http://antropologia.institutos.filo.uba.ar/sites/antropologia.institut_os.filo.uba.ar/files/bae_n02a03.pdf))
- Pérez Gómez, A. (1998). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid: Morata.
- Pozzo, M. I. y Segura, M. L. (2013). Construcción de identidad en los niños migrantes en las escuelas primarias de la ciudad de Rosario, Argentina. En *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México)*, 43(4), 67-93. Último acceso el: 14/08/2017. (Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/270/27029787007.pdf>)
- Rivera Cusicanqui, S. (1997). La noción de "derecho" o las paradojas de la modernidad postcolonial: indígenas y mujeres en Bolivia. *Temas Sociales*. En *revista de Sociología*. (19).
- Sinisi, L. (2007 [1999]). La relación nosotros-otros en espacios escolares "multiculturales". Estigma, estereotipo y racialización. En Neufeld, M. R. y Thisted, J. A. (Comps.). *De eso no se habla... los usos de la diversidad sociocultural en la escuela* (pp. 189-234). Buenos Aires: Eudeba.

## **VIOLENCIA ESCOLAR: SUS ACTORES, CAUSAS Y CONSECUENCIAS**

**Soraya B. Rached,  
Luciana L. Calderón, Hugo L. Ferrero**

### **Pensando la violencia escolar en el marco del diálogo: de la justicia retributiva a la justicia restaurativa.**

Cuando en un conflicto de intereses una de las partes reconoce su debilidad, existe en ese momento alta probabilidad que ese individuo, o grupo, recurra a una respuesta violenta. La violencia es un fenómeno que está presente, ya sea de manera manifiesta o latente, en el vivir cotidiano del ser humano desde todos los tiempos. Frente a un hecho violento se puede, según las concepciones de justicia vigentes en esa comunidad –institución o nación- analizar y resolverlo desde el paradigma de justicia retributiva, aún en vigor, o administrar respuestas desde el paradigma de justicia restaurativa al que adherimos.

Esta comunicación se enmarca en un Proyecto y Programa de Investigación (PPI- 2016-2018) aprobado por Secretaría de Ciencia y Técnica de la Universidad Nacional de Río Cuarto (Res Rectoral 984/16) e intenta mostrar otra forma de tramitar la violencia, en este caso en la escuela, para no generar más violencia. Partimos de reconocer que la violencia es una parte constitutiva de las sociedades democráticas. Por ende, reflexionamos acerca de no interpretarla en forma negativa sino, por el contrario, valorarla como el motivo desencadenante para resolver conflictos. La justicia restaurativa es una forma de pensar la resolución de peleas y disturbios, focalizando la atención sobre las necesidades tanto de las víctimas como de los responsables de la infracción, más que en el castigo.

### **Acerca de la justicia restaurativa**

El movimiento de justicia restaurativa surge en la década del 70 para tratar de modificar el sistema de justicia penal existente, partiendo de la hipótesis fundamental de que con prácticas restaurativas: "...los seres humanos...tienen mayores posibilidades de hacer cambios positivos en su conducta cuando los que se encuentran en las posiciones de autoridad hacen cosas con ellos, en lugar de hacerlas contra ellos o por ellos" (mediaciónyviolencia.com, 2015: 1).

Según la Organización de las Naciones Unidas (ONU, 2002, en Méndez González, 2014) la justicia restaurativa es una manera de abordar el

delito basada en el respeto por la dignidad y por la igualdad de todas las personas, promueve el entendimiento entre las partes y favorece una participación activa de éstas en la búsqueda de soluciones reparadoras. Además, tomamos una definición de justicia restaurativa presentada por Méndez González (2014) y tomada de Hernández (2011), concretamente tiene que ver con: "Un tipo de justicia más humana que busca las raíces del conflicto, pues entiende el delito como la punta del iceberg, que debe ser explorado para lograr la transformación de las causas como una forma de integración y transformación social" (Hernández, 2011, en Méndez González, 2014: 46)

Para Cardona (2016), en el ámbito educativo el sistema sancionatorio ha deshumanizado la práctica formativa, porque la estructura disciplinaria se sostiene en la imposición de una serie de sanciones, actuando como una estructura jurídica rígida, sin dejar espacios para indagar en las causas y motivos del hecho.

Un aspecto clave en el paradigma restaurativo tiene que ver con la posibilidad de trabajar de manera conjunta en la comprensión del daño y sus consecuencias y en este mismo sentido; aproximarse a una solución que favorezca vínculos positivos. Se trata de una alternativa al enfoque retributivo predominante en las sociedades modernas y que se centra básicamente en el castigo y la sanción, hoy peligrosamente defendido desde los estamentos gubernamentales con el apoyo de un porcentaje significativo de la ciudadanía. Según Van Ness (2005, en Cardona, (2016), los programas de justicia restaurativa permiten el involucramiento de los miembros directos, que como actores son: la víctima, el ofensor y los miembros afectados de la comunidad. El proceso restaurativo debe lograrse en consenso entre estas partes, debe favorecer el equilibrio roto y al mismo tiempo generar transformaciones positivas, dando lugar a una sanción reparadora no condenatoria.

En la justicia restaurativa uno de los métodos más utilizados es la mediación que parte de que: "Un conflicto se expresa inicial y generalmente a través de las posiciones, pero que en definitiva lo que hay en juego es una divergencia de intereses" (Caram, Eilbaum, Grisolia, 2006, en Otero et. al, 2016: 11).

Pensar la dinámica escolar a partir de intervenciones que se sostengan en este paradigma restaurativo, es un desafío que nos interpela como docentes e investigadores del área educativa.

### **Los conflictos escolares y el rol docente**

La convivencia en las escuelas se ha transformado en un eje de debate que genera innumerables consecuencias, sentimientos de incertidumbre, desconfianza y malestar entre los actores educativos. Procesos incrementados por la complejidad de la realidad imperante y el desafío de ser adolescentes en tiempos actuales.

Como docentes debemos entender que el derecho de los alumnos, es un hecho social, considerándolo desde una dimensión estructural, atendiendo a su historicidad y enmarcado en contextos específicos.

Celebramos la recuperación de los principios de la justicia restaurativa, también denominada justicia reparadora o justicia compasiva, para ser aplicados en el ámbito educativo con la finalidad de superar la mera administración de sanciones como medida disciplinaria. Al tiempo que consideramos que sería justicia en sentido amplio, como un marco filosófico que apunta a la sabiduría de saber buscar la solución a los conflictos naturales de la vida cotidiana mediante el lenguaje como instrumento esencial para entendernos.

El paradigma de la justicia restaurativa proporciona herramientas que permiten abordar la convivencia desde una perspectiva preventiva, promoviendo vínculos positivos para una coexistencia pacífica. Fundamentalmente posicionarnos en los principales supuestos que sostienen este paradigma, algunos ya mencionados, nos permite pensar el conflicto desde un lugar de aprendizaje. Lo que Cardona (2016) diría como *posibilidad pedagógica*, que permita nuevos abordajes pero para ello señala que son necesarias nuevas miradas y visiones del conflicto y las violencias.

Es necesario reflexionar y desterrar modalidades y dinámicas escolares asentadas en el paradigma sancionatorio que ha marcado históricamente a la institución escolar en sus principios fundacionales. No se trata de una tarea fácil, pero que es necesaria emprender para lograr las transformaciones que los emergentes reclaman.

### **Perspectiva Psicopedagógica. Estrategias que favorecen la implementación del paradigma restaurativo**

Partiendo de pensar el conflicto como oportunidad de aprendizaje, crecimiento y desarrollo, sostenemos que las intervenciones en los contextos escolares pueden y deben ser diversas e integrales, con la finalidad de enriquecer procesos y prácticas restaurativas.

Siguiendo a Méndez González (2014), encontramos algunas de las estrategias habituales en programas basados en la justicia restaurativa, como, la promoción de propuestas *socioeducativas* que hacen foco en la responsabilidad de los adolescentes y su compromiso con la comunidad; iniciativas vinculadas con la *inclusión social* para proporcionar recursos y habilidades de los adolescentes y restablecer sus derechos; las prácticas de *mediación*, la instancia para restaurar el daño a la comunidad y la *prevención* de la violencia y mediación en conflictos en distintos escenarios. Observamos que son muchas las alternativas que podemos instrumentar dentro de estas categorías de estrategias y que podrían

estar favoreciendo la implementación del paradigma restaurativo en el ámbito escolar.

Atendiendo a la complejidad de la temática que aquí proponemos pensar, creemos que además de las intervenciones pedagógicas, metodológicas, didácticas, vinculares, podemos estar pensando en otras estrategias que el estudiante dispone para aprehender la realidad que lo rodea. Nos referimos a tres grandes grupos de estrategias que nuclean a su interior variados procesos. Tomamos la clasificación propuesta por Pintrich *et al.* (1991, citado en Calderón, 2015), quienes elaboraron un instrumento, un cuestionario de autoinforme, el *Motivated Strategies for Learning Questionnaire*, conocido como MSLQ, destinado a medir motivación y el uso de estrategias de aprendizaje. Proponen los siguientes grupos de clasificación de estrategias:

*Estrategias cognitivas*: tienen que ver con procedimientos utilizados para aprender y codificar información tales como el repaso, la elaboración, la organización y el pensamiento crítico.

*Estrategias metacognitivas*: refieren a un conjunto de estrategias que permiten el conocimiento de los procesos mentales, así como el control y regulación de los mismos con el objetivo de lograr determinadas metas de aprendizaje. Por ejemplo el planeamiento, el control y la regulación.

*Estrategias de manejo de recursos*: hacen referencia específica a la *organización del tiempo* en función de la tarea, del ambiente de estudio, controlar y regular el esfuerzo y la posibilidad de trabajar junto a otros. De manera general: "...se trata de formas de proceder que el alumno debe aprender y que una vez apropiadas debe ir poniendo en práctica a medida que aborda situaciones de aprendizaje, como una forma de conocerse en su rol de estudiante. Al mismo tiempo, amplía su estructura cognitiva con nuevos y significativos conocimientos. Así va accediendo a modos de aprender cada vez más adecuados y ajustados a las solicitudes del medio educativo. Con ello incrementa las probabilidades de lograr un rendimiento ciertamente favorable y promueve el desarrollo de un pensamiento autónomo, reflexivo y crítico" (Calderón, 2015: 17).

Hablamos de una práctica que se desarrolla con otros y en la que median procesos de aprendizajes, el estudiante pone en acción sus habilidades y capacidades adquiridas. Pudiendo comprender la situación en su complejidad, recurriendo a los elementos pertinentes que dispone en su estructura de conocimiento, al mismo tiempo que consigue indagar en las motivaciones de su accionar, sus sentimientos y tomar decisiones adecuadas. Estrategias que favorecen comprender la situación, el entendimiento de sí mismo y la posibilidad de comprender a otros y poder construir soluciones conjuntas que no solo reparen una situación perjudicial; sino que además se constituyan en experiencias de aprendizaje.

Creemos que con intervenciones y prácticas restaurativas es posible prevenir el conflicto y

poder analizarlo desde una perspectiva crítica y constructiva que apueste al diálogo y que fomenten competencias ciudadanas que deriven en una convivencia armónica.

Tenemos la firme convicción que como docentes la transformación debe comenzar por las representaciones y supuestos con que pensamos la realidad, la violencia, el castigo, el ser docente y el ser alumno, entre otras cuestiones que nos atraviesan a diario en nuestro hacer profesional. El trabajo de elaboración, sobre paradigmas y enfoques que utilizamos y que hoy nos incomodan, incluye el interpelarnos acerca de las concepciones que hemos construido a lo largo de las trayectorias. Sería un buen comienzo, para adoptar de manera progresiva, posturas flexibles respecto del tratamiento del conflicto como oportunidad y no como problema en las instituciones educativas. En ese sentido coincidimos con Cardona (2016) cuando expresa lo siguiente: "...es condición *sine qua non* cambiar la mentalidad que considera que en la escuela el resultado o producto es lo que cuenta, es decir, la transmisión única de conocimientos, empoderar al docente de herramientas que posibiliten cambiar su concepción y quehacer de mero instructor y ejecutor de currículo hacia un sujeto ético-político que se conmueva ante diversas situaciones de acontecer convivencial y actúe como mediador y orientador" (Cardona, 2016: 32).

Es necesario pensar en la complejidad del rol docente y al mismo tiempo en su carácter dinámico y procesual, promoviendo procesos de metacognición que nos permitan cuestionarnos y generar alternativas educativas que posibiliten verdaderas modificaciones transformadoras en los acontecimientos del aula.

### Referencias bibliográficas

- Calderón, L. (2015). "Estrategias de aprendizaje y perfiles cognitivos. Consideración en estudiantes de distintos niveles educativos y en diferentes áreas disciplinares". Trabajo de tesis elaborado para optar por el grado de Dra. en Psicología. Director: Dr. Danilo Donolo (Universidad Nacional de Río Cuarto). Co- director: Dr. Elio Parisí. Univer. Nac. de San Luis
- Cardona, G. (2016). "Estrategia pedagógica desde la Justicia Restaurativa: Un estudio de caso en la Institución Educativa Javiera Londoño -Centro. Trabajo presentado para optar al título de Licenciado en Educación Básica con énfasis en Ciencias Sociales. Universidad de Antioquia. Medellín.
- Mediación y Violencia (2015) Educación: que es la justicia restaurativa para menores. Disponible en: <http://mediaciónyviolencia.com.ar>
- Méndez Gonzales, Y. (2014). "Actitudes hacia la justicia restaurativa y estrategias de afrontamiento en jóvenes vinculados al sistema de responsabilidad penal adolescente SRPA". Tesis presentada para optar por el título de Psicología Jurídica. Universidad Santo Tomas, Bogotá.
- Otero, E.; Soppe, P.; Calderón, L y Rached, S. (2016). "Hacia un paradigma de justicia restaurativa en la escuela". IV jornada nacional de Ciencia Política identidades políticas, territorio y calidad institucional en américa latina. Universidad Nacional de Río Cuarto.

## CONCEPCIONES DE NIÑEZ Y SISTEMAS DE PROTECCIÓN INTEGRAL DE DERECHOS EN EL ÁMBITO LOCAL

Myrian Rosa Rubertoni,

Mónica Lorena Mercado

### Las concepciones de niñez y sus paradigmas

Las nociones de infancia, así como las creencias e ideas asociadas a ella, se han ido construyendo a través de la historia. Los integrantes de una sociedad comparten determinados paradigmas en cada momento histórico. Éstos no son sólo teorías, sino que también suponen una serie de formas de actuar que responden a tales ideas.

La primera norma existente en nuestro país que nos convocó a ocuparnos de nuestros niños y niñas, es la Ley Nacional N° 10.903 (Ley de Patronato de Menores), sancionada en el año 1919, originada en el proyecto Agote. Proyecto éste que fijara oportunamente, el marco regulatorio y funcionaría como norma fundamental para reglamentar las relaciones interfamiliares y los alcances de la patria potestad, consagrando el principio de subsidiariedad de la intervención del estado en las relaciones filiales, dando lugar al nacimiento de un fuero especializado en la materia.

La Ley N° 10.903, ya derogada, es a la vista de un Estado de Derecho, considerablemente criticable. Dicha ley, mediante el concepto "tutela", pretendía proteger a aquellos menores que a criterio del juez (y sólo a criterio del juez) se encontraban material o moralmente abandonados, facultándolo a disponer medidas restrictivas de la libertad, por tiempo indeterminado, habiendo existido o no la imputación de un delito. El margen de actuación del juez era muy amplio en el texto de esta ley, permitiéndose flagrantes violaciones a las garantías constitucionales de niños, niñas y adolescentes. En consonancia con Beloff, M (1.993) esta ley es entendible si consideramos el paradigma imperante en ese momento acerca de la niñez. Pues, bajo aquellas ideas imperantes el niño era "objeto de protección", era considerado una persona en desarrollo que por su calidad de inmaduro e incompleto, debía ser protegido por el Estado hasta alcanzar su pleno desarrollo físico, moral y espiritual. Esta forma de ver a niños y jóvenes, propio del positivismo de fines del siglo XIX y principios del siglo XX, se tradujo en políticas públicas que, si bien significaron en su momento un gran avance tendiente a satisfacer las necesidades básicas de este sector de la

población, distaba mucho de concebir al niño como sujeto de pleno derecho.

Esta concepción de la infancia se basaba en que era necesario proteger a los niños a través de una tutela organizada por las instituciones del Estado, que tenía por misión la reeducación, resocialización del niño, todo ello separándolo del ámbito que a criterio de quienes dirigían esas instituciones o prestaban servicios en ellas, contribuyera a su "desviada formación". Todo ello, se hacía con el pretexto de evitar que el niño "anormal" se convirtiera en un delincuente. "Menor" era toda persona que tenía menos de 18 años y se encontraba en "situación irregular", entendida como tal a los riesgos materiales o morales que pudieran sufrir los niños y adolescentes. Estas situaciones conforme a la legislación y paradigma vigentes, facultaban al Estado a actuar, a intervenir, para propender a la función (obligación) de hacerse cargo de ellos, de convertirse en tutor, a través del Juez de Menores. Este modelo en lugar de fortalecer a la familia, cuando ésta no estaba en condiciones de garantizar una adecuada calidad de vida, la reemplazaba por instituciones cerradas especializadas según la problemática (como ser, psiquiátrico, institutos asistenciales y penales, escuelas albergues, comunidades terapéuticas).

El paradigma tutelar pone el acento en lo que le falta al niño o la niña para estar en condiciones de interactuar en el mundo de los adultos, por cuanto considera que el menor no ha completado el desarrollo de sus capacidades intelectuales y emocionales que le permitirían discernir entre el bien y el mal. Por lo que, requiere la presencia tutelar del adulto y/o Estado para que lo guíe o proteja.

A partir del año 1989, con la Convención Internacional de los Derechos del Niño adoptada por la Asamblea General de Naciones Unidas, se fortalece una idea sustancialmente distinta. Empieza a gestarse el otro paradigma que significó una nueva forma de mirar a los niños, niñas. Otra manera de concebir sus relaciones frente a los adultos, otra forma de entender y establecer las responsabilidades del Estado en relación con las necesidades de la persona humana en este período de la vida.

Esta perspectiva se conoce como "Doctrina de Protección Integral de la Infancia" y como diferencia fundamental, fortalece la visión de niños, niñas y adolescentes no ya como objeto de protección sino como *sujetos de derecho*.

Bajo esta idea decimos que se rescata la noción de niños, niñas y adolescentes como sujetos (no objetos) que por el hecho de estar creciendo, lejos de verse privados de derechos, tienen aún más derechos que los adultos. Podemos decir que tienen "derechos especiales" por su condición de seres en crecimiento, sumados a los que tenemos todos los seres humanos por nuestra condición de tal. En esta idea, el Estado tiene la obligación de adecuar sus políticas públicas para garantizar no sólo el desarrollo integral de los niños, niñas y

adolescentes sino el ejercicio de todos sus derechos.

La diferencia fundamental que podemos destacar es que este conjunto de derechos reconocidos por el Estado deben estar garantizados en su uso y goce en el seno de la familia, en un ambiente sano y libre de violencia. Se entiende que éste es el lugar propicio para el desarrollo total y pleno de los niños y las niñas. Siguiendo a Gimenez, Mercado, C. y Valente Adarme (2.010) el enfoque de derechos es una visión que pretende sustituir la caridad y la ayuda por una nueva solidaridad fundada en los derechos humanos, en la cual la política pública social no sea visualizada desde el Estado como una responsabilidad moral, sino como obligación jurídica. En lo que se refiere al análisis de las políticas públicas en el ámbito local desde el enfoque de derechos, la misma tiene que tender a la adopción del marco normativo internacional de los derechos humanos; una cobertura universal, una concepción de sujeto reflexivo y empoderado como centro de la política pública.

#### **Sistemas de protección integral de derechos locales: trabajo en red**

Siguiendo los planteos teóricos de Murga, M. y Anzola, M. (2.011) el sistema de protección integral de derechos es un sistema de naturaleza política y social, compuesto por un conjunto de interacciones que se estructuran en torno a co-responsabilidades de los actores que lo conforman, respetando las competencias de cada actor y la co-responsabilidad de todos. Los derechos de los niños/as, son indivisibles e interdependientes entre sí. Las acciones que se requieren para satisfacer esos derechos deben comprometer en su efectivización las diferentes áreas que resultan directamente responsables de su ejecución (educación, salud, vivienda entre otros).

El sistema de protección integral está conformado por políticas públicas universales. Los criterios para el diseño e implementación de las mismas son: enfoque de derechos que exige considerar las políticas públicas como una herramienta para satisfacer en forma integral los derechos, fortalecimiento del rol de la familia, descentralización de los organismos de aplicación, planes y programas, gestión asociada del gobierno con la sociedad civil, promoción de redes intersectoriales locales. *El enfoque de derechos exige considerar las políticas públicas como una herramienta para satisfacer en forma integral los derechos sociales, económicos y culturales (...)* (Murga, M. Y Anzola, M., 2.011: 50) .La política social así concebida promueve el desarrollo humano.

El acceso de la ciudadanía a mejores niveles de vida, debe traducirse en políticas de integración articuladas, no focalizadas, evitando la dispersión de recursos, la duplicación de estructuras, la extemporaneidad de objetivos e impulsando un

trabajo de unificación y articulación de recursos, circuitos administrativos y gestiones compartidas.

Las políticas sociales deben ser diseñadas e implementadas con equidad territorial, respetando y considerando las particularidades de cada contexto. Antes de crear nuevos espacios asociativos, hay que rescatar, fortalecer y apoyar los espacios preexistentes para no obstaculizar las formas participativas.

Para Murga, M. y Anzola, M. (2011) el enfoque integral de derechos para la infancia nos obliga a superar miradas e intervenciones sectoriales, para avanzar hacia un escenario de co-responsabilidad, identificando los actores vinculados en el trabajo con niños, niñas, y donde éstos sean partícipes, escuchados y formen parte del diseño de las estrategias de trabajo. Lo importante es construir una red, tendiendo a la construcción de Sistemas Locales de Protección Integral de los derechos de los niños, niñas y adolescentes, teniendo presente la red inserta en su vida cotidiana, en su comunidad. Poder encontrarse con esas redes, sólo es posible cuando se trabaja en los entornos próximos de los niños, niñas, desde una inserción comprometida que permita, escuchar, reconocer, ponerle territorialidad a nuestras intervenciones. Se debe trabajar en lazos, alianzas, diagnósticos, estrategias conjuntas y cogestionadas entre todos los que por mandato institucional, pertenencia temática, disposición territorial, comparten la co-responsabilidad en la defensa y efectivización de los derechos de la infancia. Por lo que, este enfoque nos invita a pensar y reflexionar acerca de cómo construimos nuestras prácticas. El trabajo en red convoca a: generar espacios y dispositivos reales de participación, reconocer e incluir al otro, pensar y reflexionar en conjunto las soluciones de los problemas.

No deberíamos desconocer que lazo institucional-territorial suele ser el lugar donde las personas ejercen el derecho a la participación, son escuchados, conocidos y pueden construir proyectos cercanos.

#### **Proyecto “Piedra Libre...Juguemos en familia”**

El proyecto de gestión asociada “Piedra Libre...Juguemos en familia”, período 2010-2013, implementado en el barrio San José tenía como propósito institucionalizar un espacio de juego que permanezca en el tiempo, que involucre a la familia, que tenga una intencionalidad socio-educativa y que los aprendizajes incidan sobre todo el entorno relacional de los niños (familia, colegio, pares).

En el Barrio San José de la ciudad de Villa Mercedes, San Luis, está ubicada la escuela N° 388 “Sargento Eduardo Romero”, a la que concurren alumnos con familias en contextos de pobreza. El proyecto surge a partir de la convocatoria de la fundación ARCOR, los lineamientos llegan al colegio a través del programa “Comunidades educadoras”. La escuela N° 388 convoca a las organizaciones con las

cuales está más integrada y mantiene alianzas interinstitucionales tales como centro de salud “Lorente Ruiz”, cooperadora escuela N° 388 “Sargento Eduardo Romero”, programa nacional “Primeros años” y la FICES-UNSL (asignatura Taller de Práctica IV-Abordaje Comunitario) y se comienza a trabajar de manera continua y sistematizada con organizaciones territoriales interesadas en abordar la temática de la niñez. En la última etapa de implementación se incorpora a trabajar el programa nacional CAI (Centro de actividades infantiles).

Se plantea la necesidad de estimular a los niños desde los primeros años, grupo etario de 0 a 8 años, en actividades de juego y lectura con el acompañamiento de las familias. El proyecto se elabora de manera conjunta con las organizaciones con aportes de familias y niños/as para realizar el diagnóstico. El objetivo general del proyecto tendía a generar en los niños del barrio San José y otros alrededores oportunidades de juego, lectura y actividades culturales que permitan el desarrollo de las diferentes capacidades afectivas, intelectuales y sociales infantiles, a través del fortalecimiento de los vínculos entre familiares y/o potenciando estrategias comunitarias y territoriales. Desarrolla actividades para promover la estimulación de los niños/as desde sus primeros años mediante la implementación de talleres, situaciones de lectura, juegos y destinados a padres y niños del barrio San José. Se fundamenta en que para los niños/as el juego y la lectura funciona en un espacio de desarrollo y aprendizaje en el que se funden los factores cognoscitivos, motivacionales y afectivos- sociales.

Se desarrollaron talleres durante los años 2010-2013, promoviendo la estimulación del juego entre padres o progenitores e hijos (o cualquier adulto que participe en la crianza de un niño) en distintos lugares: en el centro de salud, en la escuela, en la plaza. Las organizaciones convocaron y trabajaron con grupos etáreos de niños/as hasta 8 años y sus familias. El proyecto tendía a institucionalizar un espacio de juego y/o lectura que permanezca en el tiempo, que involucre a la familia, que tenga una intencionalidad socio-educativa y que los aprendizajes incidan sobre todo el entorno relacional de los niños (familia, colegio, pares).

También se realizaron talleres, destinado sólo a padres y tutores, se generaron actividades de juegos y lecturas para que los mismos internalizaran su importancia y la forma de poder hacerlo desde casa (con diferentes temáticas). Además, circuló un cuaderno viajero entre los vecinos del barrio, en el que se intentaba crear un momento de encuentro entre padres o progenitores e hijos, más íntimo en el hogar, cuyo motivo sea escribir o describir juegos o experiencias de juego de cuando los padres eran chicos, primeramente, y los juegos que realizan sus hijos actualmente.

En síntesis, se logró promocionar el juego y la lectura con la participación activa de los niños/as y

las familias; experiencia que se replicó en barrios aledaños, dando cuenta de un trabajo continuo, articulado y sistemático que promovía la efectivización de los derechos de niños/as.

### **Apreciaciones generales**

Los niños/as están inmersos en sus contextos, tienen actitudes, predisposiciones, valoraciones y son portadores de una diversidad cultural que determinan un modo particular de relación con los diferentes espacios en los que interactúa; es importante que los actores comunitarios tengan presente la formación cultural de los sujetos-familias, niños/as- y la red inserta en su vida cotidiana para intervenir y aportar saberes desde allí. Mediante la implementación del proyecto el enclave territorial se constituyó en el lugar donde los niños/as, familias, pudieron ser escuchados, promoviendo su participación desde el inicio del proyecto. Se destaca el acompañamiento de las organizaciones en los diferentes encuentros/talleres para efectivizar el derecho del niño/a jugar, a participar, a ser oídos enmarcados en el interés superior del niño. El proyecto reconoce a la familia, como grupo fundamental de la sociedad y medio natural para el crecimiento y el bienestar de sus miembros (ley 26061, preámbulo).

Las intervenciones desde un enfoque integral de derechos para la infancia con actores locales territoriales, nos remite a una red que tenga presente los vínculos y el centro de vida de los niños, tal como se implementó en el proyecto Piedra Libre...Juguemos en familia.

Entendemos que la constitución de un sistema de protección de derechos desde el ámbito local, nos invita a trabajar en forma conjunta con niños/as en diagnósticos y búsquedas de estrategias cogestionadas para la promoción de los derechos de niños/as.

### **Bibliografía**

- Bellof, M. (1993). *Niños y Jóvenes: Los olvidados de siempre*, en Maier, J (comp.): *El Nuevo Código Procesal Penal de la Nación. Análisis Crítico*. Buenos Aires (Argentina), Editores del Puerto.
- Bellof, M. (1.998) La adecuación normativa nacional: ley de protección integral de derechos de niñas, niños y adolescentes N° 26.061. *Foro de Legisladores Provinciales por los Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes*.
- Mercado C. y Otros (2.010), "El enfoque de los derechos humanos en las políticas públicas: ideas para un debate en ciernes", mimeo.
- Murga, M. y Anzola, M. (2.011) *Desarrollo de sistemas de Protección Integral de derechos en el ámbito local*. Cuadernillo N° 2 Secretaría Nacional de Niñez, Adolescencia y Familia, Ministerio de desarrollo Social de la Nación. Facultad de Trabajo Social, UNER.

### **Fuentes de documentos**

- Proyecto "Piedra libre...Juguemos en familia". Período 2010-2013
- Ley N° 26.061 "Protección Integral de los derechos de las niñas, niños y adolescentes.
- Ley 10.903 Patronato de Menores.

## **LA EDUCACIÓN INCLUSIVA EN ESCUELAS URBANO-MARGINALES**

**Patricia de Lourdes Morán**

*Dígame y olvido, muéstreme y recuerdo. Involúcreme y comprendo" (Proverbio chino)*

### **Introducción**

En el presente trabajo se hará una presentación de conceptos y realidades que emergen del diálogo entre los fundamentos vertidos en nuestro Proyecto de investigación, y de las lecturas de artículos que son tema de este encuentro. Es decir, de las trayectorias escolares y los escenarios socioculturales tan heterogéneos, en las Escuelas urbano marginales son visibles la violencia y la exclusión social.

Nos aproximaremos a conceptualizar la Educación Inclusiva, el rol del Estado, las posibles maneras de lograr una Educación de Calidad para todos, donde cambiar de paradigma implique mayor igualdad y equidad en la vida cotidiana de la ciudadanía en general, y de los jóvenes en edad escolar, en particular.

### **Trayectorias educativas en escuelas urbano marginales**

Desde nuestra investigación se pretende continuar con la profundización del estudio de los escenarios socioculturales desde las prácticas educativas en escuelas urbano marginales. Su enfoque es a partir de las prácticas, puesto que éstas se presentan como instancias de posicionamiento de los diferentes actores en un espacio donde existen relaciones de poder. (Foucault: 1979) Las prácticas contribuyen también a la construcción del "éthos" y al "modo de ser", y configuran una marca de pertenencia a través de la tarea con una actitud y una elección de maneras de pensar y sentir, como así también de obrar y conducirse. Dado que se las entiende como acciones, significa que no están aisladas del conjunto de dispositivos educativos, sociales, económicos, culturales, históricos y políticos, en donde se configuran.

El estudio en las escuelas urbano marginales se realiza a través de las trayectorias educativas y los vínculos que establecen los alumnos en las escuelas. En este sentido, si el espacio escolar es el que permite la producción de condiciones diferentes entre los jóvenes incidiendo en la construcción de experiencias escolares distintas entre si (Dussel: 2004), es fundamental conocer cómo la escuela influye en la delimitación de las trayectorias educativas que se constituyen desiguales para los jóvenes. ¿Cómo se configuran

los vínculos en las escuelas urbano marginales?, ¿qué papel juegan los vínculos en el desarrollo de las trayectorias?

Estas condiciones pueden ser exógenas -por ejemplo, las condiciones socioeconómicas de las familias-, o endógenas, que refieren al sistema educativo. Los condicionantes político-organizativas aluden a aspectos que se relacionan con "el diseño o la ingeniería organizacional tanto de los gobiernos como de autoridades decisoras que se proponen metas relacionadas con las condiciones de vida de su población y que se relacionan directa o indirectamente con los indicadores educativos en estudio" (López, 2002, citado por DINIECE, 2004). En este caso son exógenos aspectos tales como los planes, programas, etc., de asistencia social que contribuyen de diversas maneras a la escolaridad de los alumnos; y son endógenas, cuestiones tales como las condiciones laborales de los docentes o la estructura del sistema educativo en general. Así, por ejemplo, son exógenos aspectos tales como las valoraciones familiares acerca de la importancia de la educación para sus hijos o los consumos culturales que realizan y son endógenas cuestiones tales como las prácticas pedagógicas.

Asimismo, el análisis de la Educación de los Jóvenes de América Latina de Ibarrola (2012) identifica una serie de rasgos comunes en los países de la región en relación a los jóvenes, entre ellos la desigualdad por sus antecedentes socioeconómico y culturales, que marca una heterogeneidad en las trayectorias, con la desventaja que al mismo tiempo los mercados de trabajo demandan cada vez mayores niveles de especialización a los que sólo pueden acceder sectores más favorecidos, con posibilidades de acceso a la educación superior y a titulaciones de posgrado. Esta situación le permite afirmar a Ibarrola (2012) que para los sectores populares, estar en la escuela no implica una trayectoria exitosa. En consecuencia, se considera necesario reconocer las bases estructurales de las trayectorias que, en tanto itinerarios de vida, muchas veces se producen y reproducen dentro de las escuelas.

Es evidente que la transición de la escuela al trabajo no es lineal (Dávila León, 2006), dada la multiplicidad de trayectorias existentes producto de las tensiones sociales, económicas y políticas. El sentido de la trayectoria socioeducativa proviene de Bourdieu (1988) que la refiere como experiencias que trazan itinerarios, algunas previsibles y otras inciertas que desarrollan estrategias y prácticas de inserción social.

### **Construyendo una definición de educación inclusiva**

Sabemos que, desde hace unos años, se ha instalado en los escenarios sociales, económicos y políticos (gubernamentales) la filosofía de la inclusión, y, particularmente, en el ámbito

educativo-académico, el paradigma de la "educación inclusiva" constituyendo un proceso innegable, que paulatinamente va permeándose en todos los países del mundo, incluso en Argentina.

Ahora bien, ¿a qué se hace referencia al hablar de educación Inclusiva? Se trata de un concepto que tiende a incluir a las escuelas comunes, a niños, niñas y adolescentes que padecen discapacidades, al igual que incluirlos en otros ámbitos de la vida cotidiana, como así también a adultos con estas problemáticas. Se habla de incluir a todos los niños y jóvenes en una educación con calidad, que tenga en cuenta las diferencias y particularidades que puedan portar en sus trayectorias de vida, ya sea por su condición social, económica, psicológica, pedagógica, etc. Es decir, no porque concurren a escuelas urbano-marginales, y con todo lo que esto implica, se los discrimine y ofrezca una educación de segunda. Con mucho pesar, esto se lo puede observar desde nuestro Proyecto de Investigación, donde se evidencia un paralelismo entre las trayectorias de vida y escolares de los niños y jóvenes que concurren a escuelas urbano-marginales, y la exclusión social. Además, esta situación trae aparejada una evidente y creciente violencia, que se manifiesta en diferentes planos; violencia física: agresiones, amenazas, intimidación, bulling; violencia verbal: hostigamiento verbal, daño psicológico; violencia social: exclusión social, manipulación social, bloqueo social, etc.

Es fundamental poner un límite y cambiar la orientación de las sociedades en las que los procesos de exclusión social son cada vez más fuertes y empujan a cada vez más ciudadanos a vivir por debajo de un nivel de vida digno y de equidad, a los que todos tenemos derecho. Por ello se entiende que una Educación inclusiva ofrece acceso y calidad a todos por igual. Obviamente que se requiere de un Estado presente y con un rol protagónico a la hora de planificar y aplicar políticas que puedan contribuir a revertir las situaciones de desigualdad, a transformar la escuela para lograr una sociedad más justa, más equitativa, más democrática y más participativa, y un Estado que sea el garante y regulador del derecho a una educación de calidad para todos, formulando políticas a largo plazo y con participación social, asegurando una oferta educativa plural y democrática, y mejorando la calidad de la educación pública, dado el rol que juega en la reducción de las desigualdades y en el fortalecimiento de la cohesión social.

Además, para llevar a cabo procesos de mejora y transformación de las Escuelas, es relevante el papel de los equipos directivos y la participación de toda la comunidad, sin olvidar a la Familia. Participación es dar voz a todos los miembros implicados en la escuela. Supone que los alumnos, las familias, los profesores y otras personas de la comunidad educativa colaboran conjuntamente en la toma de decisiones que guían la vida de una Escuela.



La inclusión también está estrechamente vinculada con la interculturalidad. Nuestra sociedad actual es intercultural y asimismo lo es la escuela. En ella están presentes distintas nacionalidades, religiones, tradiciones y costumbres. Una escuela inclusiva debe atender a estas realidades diversas en aras de lograr que la convivencia diaria sea un instrumento que permita el aprendi-zaje y el enriquecimiento mutuo para la diversidad,

Para responder a la diversidad como valor fundamental de la sociedad y fomentar la interdependencia entre todos los implicados en la comunidad educativa se diseñan actividades de aprendizaje colaborativo en el que las interacciones son esenciales tanto para los procesos de socialización como para la convivencia y el aprendizaje autónomo y responsable. La educación como derecho, y los planteamientos de la Educación Inclusiva constituyen asideros para hablar de calidad educativa, calidad de vida y construcción de sociedades justas y solidarias. La trascendencia del concepto está en la inclusión de otros grupos que las sociedades han dejado en la más alta vulnerabilidad, como son las minorías étnicas y lingüísticas, niños trabajadores y explotados en las peores condiciones, comunidades en pobreza y extrema pobreza. Cada contexto debe motivar a las comunidades para lograr esos ideales que se han escrito en los discursos, declaraciones y propuestas nacionales e internacionales.

La educación debe formar a todas las personas para participar efectivamente en una sociedad libre, favorecer la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todos los grupos raciales, étnicos o religiosos, y promover la paz. La Educación Inclusiva posee entonces un sentido tanto educativo como social, al tiempo que rechaza que los sistemas educativos contemplen los derechos de sólo cierto tipo de niños. Por ello, se pide que cada país diseñe un sistema escolar capaz de adaptarse a las necesidades de todos los niños creando escuelas inclusivas. (Fernández, 2003)

El respeto a ser diferente tiende las bases para eliminar todo tipo de discriminación y barreras del aprendizaje. El compromiso de la educación y del compromiso social será dar respuesta a las necesidades y reducir o eliminar los problemas sociales mediante el acceso a una educación para todas las personas. El respeto a la diversidad empieza por comprenderla, aceptarla como cotidiano y comprender sus orígenes. La educación es el puente que "añade" a la tolerancia, a la solidaridad y a la participación de las personas en el quehacer humano, especialmente para los alumnos, el vigor requerido para extraer de la diversidad cultural toda la riqueza que en ella subyace.

Se requiere de una educación democrática e intercultural que fomente el respeto por la diversidad, formando personas que la valoren y mediante ello permita conformar la propia

identidad. Es por ello que las escuelas se convierten en agentes de cambio social.

Para Arnáiz (2005) "lo verdaderamente importante es que impregnen y cambien los pensamientos y actitudes y se traduzcan en nuevos planteamientos de solidaridad, de tolerancia y en nuevas prácticas educativas que traigan consigo una nueva forma de enfrentarse a la pluralidad y a la multiculturalidad de los alumnos" (p. 43). Se construye así la capacidad que debe tener la escuela inclusiva de aceptar a todos los alumnos que deseen participar en ella y de este modo reducir la exclusión de los mismos. Se fomentan valores tales como el sentido de pertenencia a un grupo, la cooperación, el respeto mutuo y otros; favoreciendo simultáneamente las relaciones interpersonales y por consiguiente el proceso de aprendizaje.

Desde una perspectiva pedagógica, la Educación Inclusiva se fundamenta en el enfoque constructivista, desafiando las prácticas pedagógicas tradicionales de la educación y asegurando que los estudiantes tengan acceso a un aprendizaje significativo. Según la autora antes mencionada, desde el constructivismo, el conocimiento es por lo tanto interpretativo y debe desarrollarse en los contextos sociales de las comunidades y los intercambios comunicativos. Significa una nueva filosofía de la educación y la creación de una nueva cultura, que los alumnos construyan sus propios significados culturales

Las escuelas con carácter inclusivo asumen el principio de la diversidad y, por tanto, organizan los procesos de enseñanza y aprendizaje teniendo en cuenta la heterogeneidad del grupo. Según Fernández (2003), éstas deben reunir una serie de condiciones hacia las cuales es necesario avanzar progresivamente considerando este principio como un elemento que enriquece el desarrollo personal y social, como un proyecto educativo de toda la escuela que pretende implementar un currículo susceptible de ser adaptado a las diferentes capacidades, motivaciones, ritmos y estilos de aprendizaje de los alumnos. Para crear escuelas inclusivas se requiere de una respuesta educativa pertinente a los alumnos en cuanto a sus necesidades, a las propuestas didácticas acorde a las características heterogéneas de los mismos, considerando la interacción entre comunidad educativa, la utilización de los recursos y las prácticas educativas.

Como una buena opción para prevenir eficazmente la xenofobia y los problemas de desintegración social, para alcanzar una alta cohesión grupal en el aula y dar respuestas a la diversidad se cuenta con el aprendizaje colaborativo, constituyéndose en un modelo educativo de la cultura inclusiva. Se promueve con este modelo una educación de calidad que permite desarrollar las potencialidades tanto individuales como sociales. Propicia que los alumnos aprendan de una forma más sólida y estimulante, mejorando las relaciones interpersonales.

Este tipo de aprendizaje tiene un efecto muy positivo en la autoconfianza de los alumnos y a la vez estimula las interacciones sociales en el grupo de iguales, beneficiando tanto a los docentes como a los estudiantes. Fomenta valores de solidaridad, respeto, tolerancia, y responsabilidad, fortaleciéndose de esta manera una cultura verdaderamente inclusiva.

## Conclusión

La Educación Inclusiva no es un concepto singular, sino que supone la consideración de una serie de indicadores o descriptores en torno al mismo, los cuales deben desembocar en prácticas y proyectos orientados a construir escuelas con carácter inclusivo.

Para lograr escuelas inclusivas se requiere un cambio del paradigma educativo, que vaya desde la integración hacia la inclusión, y esté enmarcado en el derecho a la educación, la igualdad de oportunidades y la participación. Es habilitar escuelas para que atiendan a toda la comunidad como parte de un sistema inclusivo, desde las políticas en general, hasta la reestructuración educativa y el contexto sociocultural.

La inclusión es entonces una manera distinta de entender la educación, implica pensar en una nueva filosofía, con nuevas formas de analizar la cotidianidad escolar, de trabajar y de convivir, es decir, requiere un conjunto de acciones escolares, sociales y de la comunidad que eliminen las barreras que impiden la participación de los estudiantes en el aprendizaje, aceptando y valorando las diferencias individuales.

Desarrollar escuelas con carácter inclusivo es un reto de la educación contemporánea. Para ello se requiere una transformación profunda de las representaciones de las sociedades, de las personas en particular, que se traducen necesariamente en cambios de actitudes, cambios en las acciones y, por ende, repercuten en el sistema educativo de cada sociedad. La construcción de escuelas inclusivas se convierte en una aspiración a la que apuntan los esfuerzos de grupos organizados de docentes, programas y proyectos nacionales y de cooperación internacional. Más allá de un concepto restringido al ámbito de la población con discapacidades, la conceptualización en la actualidad, se inscribe en principios que devienen de los procesos de exclusión de grupos tradicionalmente alejados de la educación.

## Bibliografía

- Aguado, T., Álvarez, B., Ballesteros B., y otros. (2000) Guía INTER: una guía práctica para aplicar la educación intercultural en la escuela.
- Arnaiz, P. (2005) Atención a la diversidad. Programación curricular. Costa Rica. Editorial Universidad Estatal a la Distancia.
- Bourdieu, Pierre y Passeron, Jean C. (2003). *Los herederos. Los estudiantes y la cultura*. Siglo XXI. Buenos Aires.

- Bourdieu, P., & Jean-Claude, P. (1998). *La Reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Fontamara S.A.Mexico.
- Corea; Lewkowicz, I (2004) *Pedagogía del aburrido. Escuelas destituidas, familias perplejas*. Paidós
- Dávila, O; Ghiardo, F y Medrano, C. (2006) *Los desheredados. Trayectorias de vida y nuevas condiciones juveniles*. Ediciones Cidpa. Valparaíso.
- De Ibarrola, María (coordinadora) (2008) "Formación escolar por competencias. (Diez experiencias sobre el uso de las competencias en educación en México)" *Gaceta Ideas Concyteg*. Año 3. No.39 08/097 2008
- Duschatsky S. (1999) *La escuela como frontera*. Ed. Paidós
- Duschatsky, S. Corea, C (2002) *Chicos en banda. Los caminos de la subjetividad en el declive de las instituciones*. Paidós
- Giddens, Anthony (1999). *Un mundo desbocado: los efectos de la globalización en nuestras vidas*, Runaway World. Londres.
- Giroux, H. (1992) Educación y Ciudadanía para una democracia crítica. Más allá de la Ética de lo trivial.
- Gravano, A. (2003). *Antropología de lo Barrial. Estudios sobre producción simbólica de la vida urbana*. Espacios. Buenos Aires.
- Núñez, Violeta (2007) "*Pedagogía Social: un lugar para la educación frente a la asignación social de los destinos*". Conferencia en Ministerio de Educación. Bs. As.
- Sinisi, L., Montesinos, M., Schoo, S. (2010). *Aportes para pensar la educación de jóvenes y adultos en el nivel secundario: un estudio desde la perspectiva de los sujetos*. DINIECE, Ministerio de Educación.

**LA CÁRCEL:**  
**¿ESPACIO DE VIOLENCIA O DE**  
**OPORTUNIDAD EDUCATIVA?**

**Mariana Gianotti, Luciana Calderón**

**Cárcel y Violencias**

Referirnos a cualquier forma de violencia nos remite inexorablemente a reflexionar sobre el poder que atraviesa todas las relaciones y configura las subjetividades y las identidades. Gilles Deleuze, en una conversación con Foucault (1979), plantea ciertamente que el poder va de la mano del interés y de las inversiones no solo económicas, sino también inconscientes. Existen inversiones de deseo que explican que se tenga la necesidad de desear de una manera más profunda y difusa que el deseo. En este sentido, las inversiones del deseo modelan y difunden una manera particular y desde allí se configuran diferentes juegos donde están los que lo detentan y aquellos que deben responder bajo ese poder, a veces en condición de opresión. En coincidencia con este pensamiento, Han (2004) realiza aportes sobre el *poder inteligente*, aquel que considera la psique y no lucha por disciplinarla y someterla a coacciones y prohibiciones. El poder en su forma más negativa -y peligrosa- se manifiesta y utiliza necesariamente la violencia para imponerse. Una característica fuerte del neoliberalismo tiene que ver con la dominación y el sometimiento del sujeto, coartando su libertad, mientras que se genera la creencia de que se es libre para elegir, cuando en realidad el sujeto se enajena a un sistema preestablecido que lo determina. El poder y la violencia son construcciones que se hacen realidad cada vez de manera más solapada, pero que nos conducen subjetiva y objetivamente al contexto en el que nos desarrollamos. Partiendo de estos posicionamientos nos preguntamos, ¿qué construcciones hacemos- y aportamos- partiendo de pensar pura y exclusivamente al contexto carcelario desde la violencia y el control?, ¿podemos ser lo suficientemente flexibles como para reflexionar acerca de un nuevo paradigma carcelario que promueve la reinserción de un sujeto con derechos, pudiendo dejar de lado el sistema disciplinador y punitivo que dio origen a la cárcel como institución de control?

Según lo explicita Marcelo Bergman (2015) en el año 2014 se encontraban recluidos en Argentina unos 63.000 internos (procesados o condenados). Esto constituye una tasa de 152 personas por cada 100,000 habitantes. Del total de las personas detenidas en Argentina el 94 % son hombres. La

mitad de la población carcelaria tiene menos de 33 años. Estos valores son diferentes según el género, el promedio de edad en las mujeres asciende a 37 años mientras que el 50% de la población masculina tiene menos de 32 años.

Parafraseando a Ysaacson (2008), la población carcelaria de Río Cuarto es un colectivo social compuesto principalmente por *desocupados y pobres*, personas jóvenes, varones en su mayoría, detenidos por delitos contra el patrimonio, por tráfico de drogas ilícitas y en menor medida por delitos contra las personas. La mayoría proviene de estratos sociales pobres, con niveles de instrucción bajo; escaso o desaventajado acceso al mercado laboral. Personas vulnerables, entendiéndose por ello el grado de fragilidad que poseen por la circunstancia de haber sido desatendidas en sus necesidades básicas y de contención. Todas situaciones que acrecientan el riesgo de ingresar en conflictos con la ley penal. A la situación de exclusión social y económica planteada, se agrega el impacto del encierro que afecta no sólo en el plano de lo físico sino también en la subjetividad de las personas y de los grupos. En este sentido, Laferriere (2013) afirma que en las cárceles en Argentina y en América Latina, hay gente que ha padecido sucesivos abandonos del Estado y que paradójicamente, la cárcel, es la última oportunidad que tiene el Estado para reivindicarse, para intervenir sobre ese sujeto en la creación de su subjetividad a través de la participación en procesos educativos universitarios.

En torno al interrogante inicial, nos interesa compartir la experiencia que estamos desarrollando desde la Facultad de Ciencias Humanas, a partir del cual el Servicio Penitenciario se constituye en contexto educativo que habilita trayectos formativos en las carreras de Enfermería y Abogacía que forman parte de la oferta educativa de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de Río Cuarto.

**La cárcel como contexto educativo**

A partir de la sanción de la Ley de Educación Nacional (26206 /06), se presenta como retórica y a la vez como principio de las políticas educativas en nuestro país (en consonancia con organismos internacionales y fundamentalmente con los regímenes democráticos latinoamericanos) la inclusión educativa como concepto reparador de las políticas excluyentes neoliberales de los 90.

En este sentido, podemos comprender a la inclusión educativa como un principio político e ideológico coherente con el hecho de considerar a la educación como derecho humano /social básico que debe garantizar avances democratizadores en los planos educativos, sociales, culturales y económicos; o bien como un objetivo de las políticas públicas para contener y promover a sectores educativos que se identifican como vulnerables. La tensión entre estas dos miradas de la inclusión, nos ha problematizado en espacios de

formación y también ha interpelado nuestras prácticas profesionales cotidianas.

La Ley de Educación Nacional vigente, promulgada en el año 2006, detalla la estructura del Sistema Educativo unificado para todo el país, e incluye ocho modalidades en las que las instituciones educativas deberían estar presentes. Las distintas modalidades son: educación técnico-profesional, educación artística, educación especial, educación permanente de jóvenes y adultos, educación rural, educación intercultural bilingüe, educación en contextos privados de libertad, educación domiciliaria y hospitalaria.

Pensar la inclusión educativa implica revisar la concepción filosófica que se mantiene respecto del sujeto de la educación, así como las representaciones sociales que se sostienen acerca de dichos sujetos (“los alumnos rurales”, “los presos”, “los viejos”, “los discapacitados”, etc.) Estas representaciones -que actúan a modo de consideraciones a priori acerca del educando y sus posibilidades de aprendizaje-, deben ser analizadas y cuestionadas dado que los contextos de toda relación pedagógica (que remiten a variados modelos organizacionales) operan como redes sociales de contención en los que se materializan procesos de socialización, políticas de subjetivación y se constituyen en los escenarios en donde se favorece u obstaculizan los diversos modos que los sujetos tienen de aprehender-se subjetivamente.

Al hablar de subjetividad, tomamos los aportes de Bonvilliani (2009), cuando sostiene que es importante explicitar y reflexionar la perspectiva de subjetividad de la que partimos, porque de este modo se trazan los límites de la capacidad de incidencia de lo subjetivo en el orden social, es decir, la capacidad de agencia del sujeto en la reproducción/transformación de dicho orden. Propone pensar la subjetividad como una categoría que permite describir y dar sentido a las experiencias, a partir de una articulación compleja de distintas dimensiones sociales, culturales y psicológicas. Tiene que ver con reconocer la capacidad del sujeto para generar, modificar y conducir sus prácticas cotidianas.

En este sentido, la educación puede entenderse como proceso básico y permanente de humanización; devenir humanos implica convertirnos en sujetos culturales. Al decir de Yuni y Urbano (2016: 16) “los procesos educativos son formas especializadas de socialización, mediante las cuales se transmiten ciertos contenidos culturales considerados válidos, legítimos y pertinentes en cada momento histórico (...) la adquisición y el uso de esas herramientas culturales nos permiten la posibilidad de auto-transformarnos y transformar el entorno.”

De allí que, las prácticas educativas pueden desarrollar una función subjetivante cuando acercan los referentes culturales y permiten de esta manera, la generación de un proyecto personal; mientras que en aquellos casos donde el que aprende es considerado marginado (de la

cultura hegemónica dominante como puede ser el preso, el viejo, etc.) pueden acentuar la desubjetivación. Esto es, la posición de impotencia en el sujeto, la percepción de no poder hacer nada diferente de lo que se presenta dado, el sentirse expulsado del tejido social (Duschatzky y C. Corea (2002/2004: 38). De esta manera, el alejamiento de la cultura hegemónica, junto con el empobrecimiento de los procesos de simbolización, desdibuja la aspiración a ideales nuevos y las posibilidades de autodesarrollo como sujeto político y social.

Entendemos a la educación como un derecho humano fundamental para el desarrollo integral del sujeto y no como un premio a quienes al interior del servicio penitenciario se comportan de una u otra manera. “La educación es un derecho humano fundamental, esencial para poder ejercitar todos los demás derechos y que tiene como fin el desarrollo integral del sujeto. Que una persona acceda a la educación implica entonces que pueda crear un lazo de pertenencia a la sociedad y, en pocas palabras, a la transmisión y recreación de la cultura. Es el Estado quien debe garantizar y promover el goce efectivo de éste y de todos los derechos humanos, ya que en teoría la persona encarcelada sólo está privada de su libertad ambulatoria” (Scarfó y Aued, 2012: 1).

Los autores antes citados consideran a la educación como un derecho humano “llave”, que además de aportar al desarrollo integral del individuo posibilita el hacer efectivos otros derechos humanos fundamentales.

Hacer efectivo el Derecho a la Educación tiene que ver, entonces, con generar las condiciones necesarias para que la inclusión educativa esté garantizada. Uno de los caminos necesarios para avanzar en este sentido, es repensar la formación docente incluyendo la diversidad de los contextos educativos así como las subjetividades de nuestros alumnos atendiendo a las transformaciones cualitativas del presente. Desde este punto de vista, la educación ya no sólo se supone como un proceso de formación a largo plazo, sino que se plantea como un proceso necesario para sostener -y sostenerse- en el presente.

En este sentido, desde el año 1985, se están desarrollando en nuestro país diversas experiencias de educación universitaria en cárceles: UBA XXII, Programa Universitario en Cárceles de la Universidad Nacional de Córdoba, Programa Educación Universitaria en Contexto de Encierro en la Universidad Nacional de Cuyo, La Universidad en la Cárcel: Desde la resistencia cultural de la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires. Las que se constituyen en antecedentes que permitieron la constitución de nuestro Proyecto “Facultad de Ciencias Humanas en Contextos Carcelarios”.

Todas estas propuestas de formación universitaria habilitan espacios potenciales para los estudiantes en situación de cárcel, que estando privados de la libertad, encuentran oportunidades de acceder tanto a nuevos conocimientos como a la vida

universitaria, y de esa manera construir nuevas subjetividades interpelados por las herramientas culturales que les posibilita la educación.

### Entre violencias y oportunidades

Un aspecto que no parece accidental es que la mayoría de las personas que en la actualidad están en situación de cárcel pertenecen a un grupo social que previamente no ha gozado plenamente de educación, trabajo, salud, vivienda y otro tipo de garantías y derechos.

“Los alumnos que asisten a las escuelas en las unidades penitenciarias fueron y son sujetos de múltiples exclusiones, a las que ahora se suma una nueva: la privación de la libertad. Estudiar en la cárcel les permite recuperar al menos un derecho negado, el de la educación. De esta manera el lugar ocupado puede ser no solo el de recluso, sino el de alumno en un espacio que abre una posibilidad diferente. Quizá aquí pueda radicarse la esperanza en que estos seres humanos se conecten con su propia potencia y originen acciones autohabilitoras que marquen la diferencia entre modos de existencia” (Blazich, 2007: 59).

Un aspecto para destacar dentro de la población carcelaria, es que el 30% se encontraba desocupado durante el último mes antes de ser detenido. Dentro del penal, a estas personas, se les presenta la oportunidad de terminar sus estudios y/o trabajar, derechos que contribuyen, al menos potencialmente, a revertir el círculo vicioso de la reincidencia delictiva y cárcel. (Marcelo Bergman, 2015)

### A modo de conclusión

Pensar y hacer educación en contextos carcelarios plantea desafíos específicos por las características y condiciones propias del encierro. También implica una apuesta a la deconstrucción de preconceptos y una revisión ética e ideológica de los motivos de la acción docente, pero fundamentalmente implica la necesidad de formación en torno a conocimientos propios del contexto carcelario, de las condiciones del sujeto y los condicionantes del encierro.

Es habitual que en el contexto carcelario se entrecrucen y ensambren, más o menos armoniosamente, dos instituciones que tienen contratos fundacionales totalmente diferentes y que responden a lógicas también distintas. Por un lado, el Sistema Judicial y sus mecanismos asociados al castigo, al encierro, al delito, al cumplimiento de la condena, etc. y por otro lado, el Sistema Educativo y sus estrategias para potenciar el ejercicio de derechos como el de la educación, que han sido vulnerados hasta el momento del encierro.

Como sujetos y seres humanos comprendemos que la violencia y sus dispositivos de legitimación nos atraviesan y configuran, el desafío consiste en poder advertir en alguna medida estas

determinaciones y lograr reflexionar y cuestionarnos en el hacer diario, así podremos enriquecer nuestras representaciones y complejizar nuestra práctica social. Partir de pensar al estudiante en contexto de encierro, como un sujeto que no solo responde a obligaciones, también es asistido por derechos que dignifican su condición humana. Por eso pensamos este contexto en su complejidad y como oportunidad educativa que otorga herramientas para transformar y ser mejores personas.

### Referencias Bibliográficas

- Bonvillani, A. (2009) Cap. II. Subjetividad. Tesis doctoral Subjetividad política juvenil. Estudio comparativo en jóvenes cordobeses de procedencias sociales contrastantes. Facultad de Psicología, Universidad Nacional de Córdoba. Fecha de la defensa: 3 de julio de 2009. Inédita.
- Blazich, G. (2007) Revista Iberoamericana de Educación N° 44. Disponible en <http://rieoei.org/rie44a03.htm>
- Duschatzky S. y Corea C., Chicos en banda, Paidós, Buenos Aires, 2002/2004.
- Foucault, M. (1979) Los intelectuales y el poder: conversación entre Michel Foucault y Gilles Deleuze. Entrevista de Michel Foucault por Gilles Deleuze. Microfísica del Poder. M. Foucault, 77-86.
- Han, B. C. (2014) Psicopolítica: Neoliberalismo y nuevas técnicas de poder. Herder Editorial.
- Miner, A. (2012) Educación en contexto de encierro. Programas de educación de adultos en las cárceles de Mendoza desde el año 2007 hasta la actualidad. Tesina. Facultad de Sociología, Director Ozollo Javier, Co-Directores Molina Alberto y Gladis García, México, 2007
- Laferriere, M. (2013) La Universidad, un espacio de libertad en la cárcel. Disponible en <http://www.uader.edu.ar/la-universidad-un-espacio-de-libertad-en-la-carcel/>
- Scarfó F. J. y Aued, V. (2012) El derecho a la educación en las cárceles: abordaje situacional. "Aportes para la reflexión sobre la educación como derecho humano en contextos de la cárcel". Disponible en: <http://www.cmv-educare.com/wp-content/uploads/2013/02/aportes-educacion-en-carceles-scarfo-aued-gesec.docx>
- Ysaacson N. (2008), Educación en Cárceles: sistematización de una experiencia. La mirada de los actores. Tesis de Maestría en Gestión del Desarrollo Territorial. Facultad de Ciencias Económicas, UNRC.
- Yuni, J. y C. Urbano (2016) Envejecer aprendiendo. Encuentro Grupo Editor. Córdoba.
- Estudios empíricos sobre seguridad y justicia, informe N° 2: condiciones de vida en la cárcel, resultados de la encuesta de detenidos condenados / Marcelo Bergman... [et al.] ; compilado por Marcelo Bergman. -1a ed ampliada- Sáenz Peña: Universidad Nacional de Tres de Febrero, 2015. 56 p.; 28 x 20 cm. ISBN 978-987-1889-73-0 1. Políticas Públicas. I. Bergman, Marcelo II. Bergman, Marcelo, comp. CDD 320.6

**4.**

**Prácticas educativas  
para la integración social**

## LAS PRÁCTICAS DE LOS SUJETOS EN LA ORGANIZACIÓN ESCOLAR

Susana Alegre

### Introducción

Este trabajo reseña un recorte del eje de estudio específico del Proyecto de Investigación “Escenarios socioculturales en las prácticas educativas en escuelas urbano–marginales” de la UNSL, el cual está centrado en la organización educativa que permite, entre otros objetivos, caracterizar las prácticas, en tanto que se las entienden como la bisagra que permite reconocer lo específico de la escuela. Por consiguiente, es la intención de analizar las prácticas de los actores organizacionales que se enmarca en una situación compleja, en permanente transformación, por cuanto, en sí mismas, originan tensiones entre los actores que pueden generar situaciones de conflicto.

En la organización escolar, la consecución de los fines o propósitos instituidos se obtiene a través de los vínculos y, por lo tanto, se requiere de un entramado de acciones que se manifiestan principalmente en las prácticas escolares que están ancladas en los procesos de enseñanza aprendizaje. En relación a lo consignado anteriormente, se indica también que las prácticas son visibles a través de los vínculos de los sujetos, ejercidas en una dinámica de permanente lucha y pasividad, que se instituyen con características particulares entre los sujetos, instando en el espacio organizacional a la existencia de conflictos que emergen de una complejidad.

### Los sujetos y la escuela

En la escuela, se hace necesario como en todas las organizaciones que componen la sociedad y que se reconozcan que existen conflictos, por ello se hace preciso plantearlo en este trabajo desde un enfoque sociológico, en tanto que es un indicador de desacuerdos y de una línea de tensión en los vínculos de los sujetos. El autor Dahrendorf (1987), que estudió y escribió sobre esta temática, los entiende como “cualquier relación de elementos que puedan caracterizarse por una oposición de tipo objetivo “manifiesto” o subjetivo “latente” que puede ser consciente o meramente deducida, querida o impuesta por las circunstancias”. (Dahrendorf, 1987: 184).

De acuerdo a esta concepción, es dable entenderlo como parte consustancial de la vida cotidiana en la organización, porque la diversidad existe en los numerosos criterios y posiciones, y el hecho que sea frecuente o forme parte en los vínculos de los sujetos, no quiere decir que es fácil

su administración y resolución, puesto que tratado inadecuadamente, puede conducir a situaciones desfavorables para el desarrollo de un proyecto organizacional. También, se ha definido al conflicto como, “un proceso que comienza cuando una parte percibe que otra parte lo ha afectado en forma negativa en algo que la primera parte estima” (Robins, 1994). Sin embargo, una mirada más amplia a la ofrece Weeks (1997) en su concepción, dado que señala que mientras que algunos conflictos son simplemente molestias menores y que son aceptadas como un componente natural de la existencia humana, otros, evitan que las relaciones se plasmen en todo su potencial, hasta tanto que algunos llegan a ser tan severos que causan irreparables daños a individuos, familias, medios laborales y comunidades enteras.

Este pensamiento sostiene, no sólo la necesidad de conocer desde la teoría que pasa con el conflicto en la vida organizacional, sino también, rescata una acción específica en el desarrollo de las habilidades prácticas de los sujetos para trabajarlos administrarlo. No obstante, no es el propósito en esta instancia del trabajo, de aportar reglas predeterminadas para la prevención o para regular los conflictos, sino, muy por el contrario, es la intención de reflexionar que cualquier método que se utilice en la escuela para la solución de una problemática, tiene mucho que ver con la flexibilidad, la sinceridad, la espontaneidad y la creatividad de mediar un conflicto en la organización.

La unidad instituida, que asume de por sí la escuela, se institucionaliza por el estatuto que impera en ella y, por consiguiente, se impone a través de la injerencia directa y dinámica de las prácticas y de las funciones que desempeñan los diversos sujetos para la realización de las metas. A su vez, esta unidad instituida se relaciona con dos dimensiones estrechamente relacionadas, como la identidad escolar y el espíritu de cuerpo, puesto que son las que le permiten a la escuela cumplir su función social, que es la que la representa y la distingue de otras organizaciones sociales. Sin embargo, la existencia misma de un juego interno que se manifiesta en los sujetos como lucha, que hasta puede incluso relacionarse con la subversión de las reglas de juego y los particularismos -en el sentido que Loureau (1987) describe como las tres dimensiones de la institución, a saber: lo universal instituido, lo particular instituyente y lo singular insitucionalizado-, hacen del conflicto una dimensión polivalente, con un funcionamiento dinámico, que mientras lo dificulta y conflictúa, también, potencia un cambio en la organización escuela.

Como conjunto social, la escuela, caracterizada por su función y eficiencia, presenta una unidad objetiva en sus finalidades. Pero el momento de la unidad objetivada en fines legítimos y reconocidos universalmente es permanentemente negado y cuestionado por cada subconjunto o categoría social imbricada en esta unidad. En efecto, en los hechos, se muestran la pluralidad de objetivos e

intereses particulares derivados de distintos posicionamientos y prácticas entre los sujetos, que constituyen una permanente amenaza a la unidad. En esta dinámica, la unidad del momento inicial es retomada en otro nivel, en tanto y en cuanto, para lograr la unidad se debe actuar en contra de las particularidades que amenazan la unidad fijada en las metas. Este nivel, el de la organización es mucho menos aceptado universalmente, porque el modo de lograr la unidad articulando las diferencias es siempre perfectible, inestable, genera conflicto y con ello la posibilidad de un cambio, lo que en términos de Loureau (1987), se indica como el momento de la singularidad. Este proceso está en permanente movimiento, pues siempre es importante retomar la unidad de las metas a fin de hacerlas actuar sobre los particularismos y prácticas que amenazan la unidad proponiendo un proyecto, donde se asiente una perspectiva sobre los criterios triunfantes, por lo tanto la organización no es un objeto cristalizado, es una construcción provisoria edificada sobre el conflicto.

Consecuentemente, analizar el conflicto es la posibilidad de incorporar una herramienta para el estudio de la práctica en la organización escuela. Por lo tanto, resulta imprescindible situarla en las dimensiones del contexto social donde se ubica y del sujeto que forma parte de esa organización específica, en tanto que son unidades de análisis que se definen como básicas para enfrentar un conflicto y por consiguiente constituyen requisitos necesarios para la regulación de los mismos. Algunos de las observaciones a tener en cuenta en la organización escuela atento a resolverlos, son el reconocer y aceptar la existencia del conflicto; la voluntad de solucionarlo y la necesidad de búsqueda de una solución efectiva para lograr que sea constructiva. Los llamados conflictos buenos o productivos, son solo aquellos donde las partes implicadas quieren solucionar la situación existente con la convicción y flexibilidad para creer y estar convencidos que los sujetos pueden cambiar y asumir una conducta colaborativa de conciliación.

Estas consideraciones, señalan de alguna manera los límites entre el conflicto, contexto y sujeto, a partir de reseñarlas como difusas, y definidas en un contexto como un conjunto de circunstancias donde se sitúa un hecho con el desenlace de un problema. Además, condicionan las realidades personales del sujeto que aparecen casualmente en un momento determinado, y que si bien puede ser circunstancial, pueden obstaculizar las prácticas en la organización, puesto que remite a hechos, relaciones y condiciones, que determina un estado de la actividad que cubre un cierto período por el que transita el sujeto tanto en relación con otros como con el contexto real en el que se configura.

En el estudio de la temática de las prácticas, resulta interesante expresar lo que sostiene Bleger (1973) acerca de los conflictos "Los conflictos están implicados en todos los ámbitos de la

conducta (psicosocial, socio dinámico e institucional) y en estrechas interrelaciones entre sí. De esta manera, el conflicto puede ser estudiado en cada individuo tomado aisladamente, como un conflicto interno o personal; puede ser estudiado en cuanto conflicto grupal e institucional, sin que estos estudios sean incompatibles entre sí, sino que –inversamente- integran una sola totalidad única. Un estudio completo debe abarcar todos estos ámbitos" (Bleger, 1973). Pero, los sujetos no solamente son portadores de conflictos en el ejercicio de las prácticas organizacionales, es decir, pueden ser tanto ineficiente, sabotadores, o por el contrario, productivos, lo que favorecerán a generar prácticas coherentes para el logro de los fines y metas propuestas por la escuela.

Sin embargo, es fácil percatarse de la complejidad que encierra el tema del conflicto y de la ineludible integración de los elementos que lo componen para producir prácticas productivas en la escuela, para que no quedar solo con el análisis del conflicto para regularlo, ni tampoco eliminar la ingenua idea centrada en que, una receta teórica o práctica resuelve el problema.

Es necesario tener en cuenta que los conflictos se originan por diferentes valores o creencias, diferentes formas de ver una misma situación y por competencia, entre otros, manifestándose en forma individual, grupal e institucional, siendo posible que se presenten aspectos positivos o constructivos, tendientes a mejorar las relaciones ya que movilizan al cambio; y aspectos negativos tendientes a deteriorar las relaciones por resentimientos, inculpaciones que inmovilizan.

Si bien, cada organización es un caso único con relación a como se originan y se desencadenan los conflictos, presenta un nivel de vulnerabilidad, como elemento común, que debe ser tenido en cuenta, esto es la imposibilidad de los sujetos para asumir y procesar los aspectos positivos de manera democrática.

### **Las prácticas y los sujetos**

Sin duda, pensar al sujeto como protagonista fundamental en el acto educativo tiene un impacto en las labores de la escuela en cualquier nivel o modalidad del sistema educacional, puesto que refleja particularmente la calidad de las prácticas en tanto que muestran los logros que surgen de los procesos de enseñanza-aprendizaje. De acuerdo a este orden de idea, que infiere que en el acto educativo se articula un posicionamiento práctico que hace referencia a las relaciones entre el sujeto que enseña, el sujeto que aprende y el objeto de conocimiento.

En este sentido, la relación de los sujetos en una organización educativa, determina prácticas, que Foucault (1979) las entiende, como la articulación de lo que se dice, de lo que se hace, de las reglas que se imponen y de las razones que se dan, de los proyectos y de las evidencias. En este orden, la práctica educativa se hace visible en la escuela en espacios donde los sujetos asumen distintas



posiciones que interactúan cotidianamente y estructuran un entramado de relaciones. Es decir, se especifica a partir del proceso de enseñanza aprendizaje, que como práctica social se constituye al interior de un campo de relaciones y por ende en un espacio de luchas, confrontaciones y resistencias, develando los posibles o habituales conflictos, como se señaló anteriormente.

Es importante aclarar que a través de las prácticas, emergen las relaciones de confrontaciones visibilizadas a partir de un mapa que colabora en un punto, con la identificación tanto, con las que representan las prácticas sin problemática alguna, como con aquellas que producen hechos opuestos. Por otro lado, posibilita observar el despliegue de acciones instituidas e instituyentes, en el ejercicio de un contrapoder, la resistencia al poder instituido y reconocer los espacios que faciliten la regulación de conflictos.

Si se tiene en cuenta, el tipo de relaciones posibles y el modo de análisis como dispositivo, es posible concluir que los acontecimientos desplegados en las prácticas escolares, que favorecen el despliegue del conflicto, incluyen por un lado, los discursos, las disposiciones arquitectónicas, decisiones reglamentarias, enunciados científicos, proposiciones morales y filosóficas, etc., y por otro, la conformación de una red cuya función es estratégica y dominante, en relación con el espacio donde se desarrollan relaciones de saber-poder.

La legitimación de las prácticas en conflicto, es el complejo de justificaciones que se establecen como un dispositivo de las prácticas de los sujetos, en el sentido que Foucault (1983) le da al término, es decir, como un mecanismo de acción entre el poder y saber que se muestra en las distintas redes y relaciones de la práctica de la vida cotidiana de la organización escuela. Sin embargo, mientras este autor presenta una subjetividad en la práctica, constituida por y desde el poder saber, otro, Certeau (2010) resalta la capacidad de una resistencia constante en las prácticas del sujeto contra el poder. De todas maneras, al teorizar el sentir de la práctica, por uno u otro autor, se entiende que se incluye la presentación del conflicto en la dinámica del proceso donde se moviliza.

## Conclusiones

La escuela, como formadora social, debe fundamentar su razón de ser, a través de las prácticas que realizan los sujetos para el logro de los fines específicos por los que fue construida. Es decir, justifica su existencia a través de sus fines y metas e intenta que los sujetos que la componen, se involucren estos lineamientos, a través de acciones que se dirimen en las prácticas.

En esta dinámica, se puede indicar que los sujetos, asumen dos posiciones; una activa y/o inclusiva, que reconoce y regula los conflictos y una pasiva y/o negadora, entendida como una actitud conservadora de no admitir conflictos.

Cuando se persiste en ignorarlo, éste termine por institucionalizarse y provoca al interior, un alto grado de incertidumbre, vacilación y angustia, pudiendo conducir a un estado dominante de confusión y por ende a la parálisis momentánea o definitiva de las prácticas.

Un estudio al interior de la organización escolar, supone investigar acciones en las prácticas sobre el despliegue de conflictos que incluye la construcción de un dispositivo. Este, es un instrumento de carácter eminentemente estratégico, que requiere entre otras acciones, indagar sobre el reconocimiento de sujetos individuales y colectivos, sobre las relaciones de fuerza que se entablan y el análisis de situaciones que producen tensiones y sensibilización ante los hechos que promueven conflictos.

El conflicto, entendido sobre los lineamientos sostenidos precedentemente, refuerza la idea de su regulación, que promueve demandas de cambio en renovación de las prácticas, que están ejercidas en espacios de luchas tanto dinámicos como complejos.

Por último se concluye considerando que en la organización escuela se traducen modos de regulación del conflicto, lo que permite la oportunidad o vía regia para instalar innovaciones en las prácticas y con ello, la productividad organizacional. Esta aseveración es a partir de entender que la regulación del conflicto es una postura opuesta a la represión y a la solución, puesto que no desaparecen definitivamente porque se regulen, ni siquiera son necesariamente menos intensos; pero en la medida en que se consiga canalizarlos se harán más controlables y se pondría su energía creadora al servicio de un mayor despliegue de las prácticas ejercida por los sujetos en la escuela.

## Bibliografía

- BOURDIEU, P. Y PASSERON, J.C. (1975) *El oficio del sociólogo*. Ed. Siglo XXI. México
- BLEGER, J. (1973) *Psicología de la conducta. Conflicto y conducta, en Análisis dinámico del comportamiento*. Editorial Félix Varela. La Habana. Cuba
- CALVIÑO (2002) *Análisis dinámico del comportamiento*. Editorial Félix Varela, La Habana. Cuba
- CALVIÑO (2004) *Actos de comunicación, desde el compromiso y la esperanza*. Edición Fermín Romero
- CASTORIADIS, C. (1988) *Los dominios del hombre. Las encrucijadas del laberinto*. Ed. Gedisa. Barcelona
- CERTEAU, Michel de. (2010) *La invención de lo cotidiano I. Artes de hacer*. Trad. Pescador, A. Nueva edición. México
- DAHRENDORF, R. (1987) *Sociedad y Libertad. Hacia un análisis sociológico de la realidad*. Editorial Siglo XXI
- DUDLEY WEEKS (1997) *8 pasos para resolver conflictos. Mejore sus relaciones profesionales, familiares y sociales*. Ed. Javier Vergara Editor. Buenos Aires
- FERNANDEZ, L. (1998) *Instituciones educativas. Dinámicas institucionales en situaciones críticas*. Ed. Paidós. Argentina
- FOUCAULT, Michel (1975) *Historia de la sexualidad*. "La voluntad del saber". Vol. I Siglo Veintiuno. Argentina.
- FOUCAULT, Michel (1983) *El discurso del poder*. Folio. México
- GIROUX, H. (1999) *Teoría y resistencia en educación*. Siglo veintiuno editores, 4ª edición. México.
- GUTIERREZ, A. (1995) *Pierre Bourdieu. Las Prácticas Sociales*. Ed. Universitaria. U.N. Misiones. Misiones
- GUYOT, V; MARINCEVIC, J; LUPPI, A (1992) *Poder Saber La Educación*. Argentina

## LA NO VIOLENCIA Y EL CUIDADO DE LOS JÓVENES ESTUDIANTES

Jose Luís Soru

Estas Jornadas Interdisciplinarias complementan y profundizan los conceptos enunciados en anteriores encuentros, y nos permiten rever la construcción de las relaciones de cuidado y las estrategias a implementar para la prevención de la violencia, en nuestro caso específico, al interior de una Organización Estatal Educativa.

Para poder comprender la totalidad del escenario, realizaremos la localización territorial, la Organización Educativa analizada y los diferentes actores que interactúan a la luz de diferentes paradigmas que en un espiral dialéctico tratan de lograr un escalón superador del actual, de manera de atenuar los actos de violencia y lograr superar los conflictos con el fin de alcanzar las mejores interrelaciones entre cuidados y cuidadores. Finalmente proponemos algunas estrategias construidas desde los diferentes encuentros en la comunidad educativa.

### Contextualización

La Provincia de San Luis está localizada geográficamente en el centro de la República Argentina, y dentro de ella encontramos la segunda ciudad en importancia económica y poblacional, Villa Mercedes, cabecera del Departamento General Pedernera. Esta se funda en 1856, a orillas del Río Quinto, con el nombre de Fuerte Constitucional. Durante su primer siglo de existencia se consolida como centro urbano inserto en una región principalmente ganadera como centro comercial activo de productos agropecuarios, y se desarrolla una industria relacionada al agro, compuesta por un molino harinero, frigoríficos, curtiembre, etc. Su población crece a un ritmo sostenido por políticas estatales que desde su fundación signaron el destino de la zona. Sus orígenes se remontan al asentamiento del Fuerte Constitucional en 1856, donde un predio fue dividido en noventa y dos manzanas -lo que formaría el "Centro" de la población- y distribuido entre hombres de armas y algunos ciudadanos más. La llegada del ferrocarril a fines del siglo pasado obliga a la construcción de una "Estación", destinada a realizar carga y descarga de pasajeros, equipaje y encomiendas. El asentamiento del Regimiento 3 de Bombardeo de la fuerza Aérea en 1934 y la creación de la Quinta Brigada Aérea en Villa Reynolds en 1949 fueron también proveedores importantes de habitantes de la creciente ciudad.

El fuerte crecimiento poblacional experimentado en los primeros cincuenta años la convierten en un

centro urbano importante, mayor incluso que la propia capital de la provincia. Dispuesta en dameros, con plaza e iglesia tanto en el centro como en la estación, con predominio de la construcción en una sola planta, ve aparecer muy lentamente en los últimos años la construcción en alto y algunos edificios de varios pisos. Hoy se halla ampliamente poblada por extensos barrios de diferentes planes estatales (viviendas sociales de construcción planificada) y por la radicación de industrias, principal motivo de crecimiento y demanda de puestos de trabajo con mayores exigencias. Un hito socio económico fundamental fue la firma del Acta de Reparación Histórica, celebrada en el año 1973, que dio inicio al proceso radicación industrial, motorizando el mayor crecimiento de la provincia desde su fundación.

Las necesidades originadas en las Organizaciones Industriales en relación al perfil de los puestos de trabajos que se fueron creando favorecen la aparición de numerosas PYMES para responder a los requerimientos de las diferentes empresas de mayor envergadura, quienes exigían mayor capacitación técnica, nueva conciencia y habilidades laborales para la inserción en líneas de trabajo con nuevas tecnologías, exigencias de mayor rendimiento, precisión, eficacia y eficiencia. Estas demandas se trasladan a las organizaciones educativas, entre las que destaca fuertemente la Escuela Técnica Nº 15 "Ing. Agustín Mercáu". Esta se inicia como Escuela de Artes y Oficio, el 9 de agosto de 1926, dando comienzo a sus actividades en el local situado en Av. Mitre Nº 1485, trasladándose posteriormente al edificio de calle Belgrano Nº 1501, predio que pertenecía a la familia Marrau y que el Consejo Nacional de Educación Técnica (CONET) adquiere en esa época; en el año 1987 se traslada finalmente al edificio actual, localizado en Av. 25 de mayo e Intendente Leyes, de Villa Mercedes

Este proceso que mencionamos anteriormente - radicación de industrias, movilidad migratoria, crecimiento y requerimiento de otros conocimientos más complejos- tuvo su respuesta desde el sistema educativo, y en especial desde la Escuela, a la que nos estamos refiriendo; por ello resulta natural preguntarnos cuáles son los actores participantes dentro de esta organización educativa. También resulta pertinente saber cómo es la participación de los diferentes agentes en relación a las formas específicas de violencia en un ámbito tan especial como es el educativo. Y nos preguntamos: ¿estos agentes, son cuidados o cuidadores?

### ¿Sujetos violentos o cuidadores?

El escenario descrito nos muestra diferentes sujetos con particulares miradas sobre el mismo. Trataremos de analizar algunas posiciones que implican algún tipo de violencia de quienes cuidan o son cuidados, y las estrategias a implementar, a fin de evitar que tales amenazas dificulten las trayectorias de los jóvenes estudiantes.

Los sujetos a los que hacemos referencia son: a) El joven estudiante, b) La organización educativa, c) Los miembros del Departamento de Orientación y Asesoría Escolar. Trataremos de interpretar cuál es la mirada de cada uno de estos diferentes sujetos que interactúan en la Organización educativa, en relación a la violencia y al paradigma de derecho sobre el cual se posicionan.

#### a) El Joven estudiante

Se tomó como primer eje para el análisis la mirada adoptada por los jóvenes en un mismo contexto social, y cómo a partir de ella enfrentan las dificultades, limitaciones y situaciones de violencia, con el fin de construir un proyecto de vida sustentable en el tiempo. La escuela secundaria ha sido considerada por muchos jóvenes como un lugar “para hacerse amigos”, un espacio de encuentro entre pares, un tiempo-espacio importantísimo en la sociabilidad juvenil; se comparten experiencias de diferente índole, cuestiones de la vida por la que están atravesando. Para otros es un lugar al cual asisten en búsqueda de saberes para nutrir su bagaje de conocimientos. Los jóvenes reconocen que el gobierno del colegio está en mano de los “adultos”, quienes remarcen esa asimetría de manera cotidiana: se vive en las amonestaciones, el uso del uniforme y otras acciones que evidencian el poder que ejercen los adultos en la conducción de la organización escolar. La cuestión es: ¿El uso de ese poder es violento o consensuado? ¿Presenta resistencia, enfrentamiento o acuerdos?

#### b) La mirada de la Escuela sobre el Joven

La Escuela “mira” al joven, al momento del ingreso a la institución, como “alumno” y no como “joven”, esperando que se comporte de determinada manera dentro de esta organización educativa, es decir: espera que sea tranquilo, estudioso, obediente, que no use aros, piercing, tatuajes, que no use gorra, y que al cabello lo lleve corto o bien atado en el caso de las jóvenes.

Todas estas características que identifican al joven como tal, y que no están contempladas en el reglamento del colegio, son las que generan una permanente tensión y dificultades en la comunicación entre los jóvenes y la escuela.

Algunos agentes sienten el anterior paradigma de patronato de la infancia como rector de sus acciones y otros agentes están convencidos de la legalidad y autenticidad del nuevo referido a la protección integral, el que lucha permanentemente para instituirse. Nuevamente vemos en este escenario los diferentes posicionamientos discursivos que, desde la idea de ámbito público, en el sentido de Habermas, están permanentemente incidiendo en este terreno de interacción discursiva. Dentro de esta visión es que reflexionamos sobre los discursos que puedan ser violentos o de no cuidado, que tienen algunos docentes, directivos y preceptores.

c) La mirada del equipo técnico profesional del Departamento de Orientación y Asesoría Escolar: Es quienes tienen como función principal recono-

cer o visualizar la existencia de fisuras, en el escenario que describimos y analizamos, a fin de lograr que en esos intersticios se pueda producir la reflexión sin violencia y con acuerdos que conduzca a posibles cambios políticos, sociales y culturales. De la relación que se pueda construir entre los diferentes públicos que interactúan en este escenario surgirán las diversas representaciones sociales de aquellas cuestiones que son vistas como problemas o ruidos y que dificultan la comunicación interna. El acceso a esa interacción interna, puede ser analizado como trayectoria, como historia social de vida o como dispositivo de intervención, tal como lo postula Alfredo Carballeda (2010: 7): “Todo lo enunciado propicia una trayectoria en la que se complementen, los saberes técnicos, teóricos y vivenciales, acumulando un capital lo suficientemente enriquecido para enfrentar el mundo del trabajo y perdurar de una manera equilibrada esas interacciones que se darán tanto en el mundo del trabajo si eso inician o en el de estudios superiores si fuera el caso. Continuando una trayectoria donde se haya erradicado la violencia e instaurado el concepto de cuidado, como una manera racional de interrelacionarse.

#### Los jóvenes como realizadores de su propia identidad y protección

De las interrelaciones anteriormente descritas nos interesa particularmente analizar la mirada que a futuro tendrá el joven estudiante que ha transitado el sistema educativo y haya incorporado en su caja de herramientas la concepción de relaciones sin violencia y con atención del cuidado del otro. Y es oportuno preguntarnos qué decimos o queremos decir cuando decimos *jóvenes*. Desde un punto de vista demográfico, los jóvenes son aquellas personas que corresponden a un grupo etario determinado (generalmente entre los 15 y 29 años). Esta delimitación puede modificarse según las características de los grupos sociales, hacia abajo en los sectores sociales más pobres y hacia arriba en los sectores medios y altos. Desde un punto de vista biológico y psicológico, la juventud estaría comprendida en “...el período que va desde el logro de la madurez fisiológica hasta el logro de la madurez social” (CEPAL, 2000: 30). Existen razones demográficas, educativas, culturales e institucionales que fundamentan la extensión de la duración del período de la juventud; entre ellas podemos citar el aumento de la expectativa de vida, la postergación del casamiento y la extensión de la educación formal. Habiendo descrito el concepto de Jóvenes, nos podemos plantear el tema de la Identidad y la participación Social. Y cómo hacerlo en una sociedad en la que tantos jóvenes se encuentran excluidos o marginados, que se hace para lograr la integración y desarrollo, cuando lo que impera es la exclusión y por ende su desprotección.

Algunos de estos actores que interactúan en la Organización y son influenciados por el viejo paradigma del control social de la infancia y adolescencia, lo que se ve puede ver con claridad cuando el

diagnostico escolar enuncia: "Redes de cuidado/cuidadores, ausentes o con poca presencia, que se visualiza desde la institución, dado por el escaso control y disciplina miento, por parte de los padres, tutores o adultos responsables, en el proceso de enseñanza-aprendizaje por el que atraviesan los jóvenes." En estos casos, el fortalecimiento familiar debería implicar un acercamiento a la familia de los niños, no desde la sospecha que alimentaba la ley de patronato, que la entendía como parte del problema, sino como parte de la solución (Minuchin P, Colapinto, J; Minuchin, S.; 2000: 44), es decir, como el recurso más apropiado para la crianza y protección de los jóvenes.

Desde la mirada del paradigma de Protección Social, el Estado responsabiliza a la familia de todos los problemas del niño, a lo que Emilio García Méndez denomina "una actitud ingenua e hipócrita, ingenua porque la estrategia es apoyar al niño sacándolo de su familia para que luego vuelva como agente de cambio el redima a la familia e hipócrita porque culpabiliza fundamentalmente a las familias de la pobreza, una pobreza de la cual el Estado es también responsable en sus causación y resolución." En todos los casos, la intervención para proteger apunta a transformar condiciones que rodean al niño y que son reproductoras de su vulnerabilidad, sean éstas de orden familiar o bien de carácter institucionales.

Siguiendo con esa distribución de responsabilidades enunciadas anteriormente, el diagnóstico de la Organización le asigna a la Escuela y la familia esas cargas y responsabilidades que no puede eludir, pues toma para su construcción el concepto emanado de la idea de control social, ya que desde el Paradigma enunciado se concebía que el Estado, a través del patronato de menores (juez de menores, padre y patrón), se convierte en el tutor de todas aquellas personas que aún no cumplieron 21 años (recordar que hasta diciembre de 2009 esa fue la edad desde la cual se convertía en mayor de edad, cambiado desde ese año a la edad de 18 años Ley 26.579, que modifica el Código Civil) y que por la ausencia o el defecto de las políticas sociales, que no protegieron a su familia y a su clase, quedan ubicados en lo que se ha dado en llamar "la situación irregular".

Por el contrario nuestra mirada se posiciona desde el paradigma que se apoya en la Protección Integral del Niño y en la Protección de Derechos de los Niños, Niñas y Adolescentes, que posteriormente deriva en el Paradigma de la Promoción y el Rol Social de la Infancia. Es aquí que usamos como eje de análisis los marcos normativos como habilitantes para los cambios hacia una concepción de derechos de niños/nas y adolescentes y es el diagnostico Institucional quien duda de la posibilidad de autonomía, que creemos debe tener el joven estudiante que concurre a la Escuela Técnica N° 15 "Ing. A. Mercu". De tal manera, la tarea de la Escuela para el cuidado de sus jóvenes alumnos debería ser organizada de forma tal que integre los principios de la Convención de los Derechos del

Niño (CDN). Nos referimos a dispositivos que promuevan, faciliten y sirvan de vehículo para alcanzar la integralidad, la universalidad y la participación de los niños y adolescentes en la formulación e implementación de las políticas tanto en el nivel nacional, provincial y municipal como también barrial, y por supuesto al interior de las Organizaciones Educativas como el caso de la Escuela Técnica donde realizamos el análisis de la protección existente y el rechazo a cualquier tipo de violencia, que se pueda evidenciar.

Los Profesionales que integran el Departamento de orientación y asesoría Escolar de esta Organización tratan de concientizar sobre los mandatos del nuevo paradigma en relación a los jóvenes, sus derechos y las oportunidades que la organización le brinda para completar su caja de herramientas necesarias para ingresar al mundo del trabajo o estudios superiores luego de finalizar su paso por la Organización Educativa. Se trata de reconocer o visualizar la existencia de alguna brecha en el escenario que estamos describiendo y entre los diferentes agentes ya mencionados, para lograr que en esos intersticios se pueda producir la reflexión interdisciplinaria que conduzca a posibles cambios políticos, sociales y culturales.

#### **Corolario**

Un mundo mejor -con desarrollo social, en armonía entre las familias, con ciudadanos incluidos y sin olvidarnos del hacer- es posible. Como dice Coraggio: "sin utopías movilizadoras, sin paradigmas creíbles, debemos buscar en ese campo de contradicciones un nuevo rumbo para nuestras ciudades, que no puede ya ser el que fuera deseable, bajo el modo de desarrollo industrial capitalista, protagonizado por la acción combinada de Estado y Mercado. Se requieren proyectos sociales que -aceptando responsablemente la fuerza y perduración previsible de las tendencias a la globalización- tiendan a desarrollar -desde el Estado y la sociedad- el espacio de lo posible" (Coraggio 1998: 219). Siguiendo ese pensamiento, desde nuestro espacio de trabajo proponemos algunas líneas con el fin de que los jóvenes, al finalizar su trayectoria escolar, esa caja de herramientas que mencionamos anteriormente esté bien cargada de pensamientos referidos a la no violencia y al cuidado del otro. Propiciamos acciones tales como la aprobación y aplicación de códigos de conducta que excluyan acciones violentas y estrategias y medidas para el aula para la enseñanza y el aprendizaje no violentos. Respecto a la organización, una disciplina que no se base en el miedo, la humillación ni la coerción física; resolución pacífica de conflictos; promoción del respeto entre todos para la totalidad de la comunidad educativa; pensamiento independiente y libre de cualquier referencia activa o pasiva que promueva la violencia o la discriminación en cualquier forma.

**LA COMUNICACIÓN  
COMO FAVORECEDORA DE LA  
INCLUSIÓN EDUCATIVA  
EN SITUACIONES DE VULNERABILIDAD**

**Diana Sigal,  
Sandra Fenoglio, María A. Vázquez**

La presente ponencia se articula en torno a una investigación en la que abordamos el desarrollo de las interacciones comunicativas como eje central para la participación e inclusión escolar. En dicha investigación se abordarán los aspectos comunicacionales en niños en situación de vulnerabilidad asistentes a jardines maternales de gestión pública de la ciudad de Río Cuarto.

El espíritu que atraviesa este trabajo se sustenta en experiencias anteriores, donde se puso en evidencia que mejorar la interacción comunicativa en los niños redundaba en beneficio de su inclusión, posicionándonos de este modo ante un nuevo paradigma en la caracterización de la infancia como sujeto de pleno derecho.

#### **Reflexiones sobre la comunicación**

Las personas se comunican mediante el lenguaje y es a través de él que se transmiten las formas de ver y entender el mundo. La interacción comunicativa entre el adulto y el niño se establece desde antes del nacimiento, pero el proceso de desarrollo hace que, cuando el infante accede a las instituciones educativas se inicia un nuevo proceso de socialización que lo lleva al encuentro de otros actores sociales y en consecuencia a otras interacciones lingüísticas.

La importancia del entorno y la capacidad intelectual de la persona serán las que definirán el nivel de complejidad del lenguaje utilizado. Hacer el análisis de los aspectos comunicativos no se restringe sólo al lenguaje hablado y literal de las palabras, sino que va más allá: incluye gestos, posturas, silencio, sutilezas de la entonación y la puntuación, contextos, relación entre los participantes, etc. Es, pues, todo esto lo que permitirá indagar y profundizar la lógica de los intercambios comunicativos en el ámbito de los jardines maternales.

El estudio de la interacción lingüística está vinculado a los principios que guían la interpretación de las enunciaciones: relación con los participantes, el contexto y el entorno o situación de comunicación, incluidas las creencias de los hablantes, el conocimiento de sí mismos, del lenguaje y del mundo. La interacción lingüística se produce en marcos sociales definidos, y seguramente también tiene establecidos tipos de inter-

cambios, los que nos interesaría caracterizar, no sólo desde los enunciados lingüísticos sino, teniendo en cuenta también los aspectos pragmáticos, a partir del análisis de las condiciones que presenta, de las propiedades que los caracterizan y de las consecuencias interactivas que produce.

La comunicación permite a los sujetos conectarse con el ambiente y con otras personas, expresarse, relacionarse con los demás, controlar situaciones, formular deseos. Por ello se torna fundamental estudiar, desde esta óptica, cómo es la comunicación y la interacción comunicativa de los niños incluidos en los jardines maternales y a partir de allí generar propuestas de intervención que den lugar a mejores intercambios comunicativos con sus pares, los docentes y toda la comunidad educativa.

#### **Inclusión y situación de vulnerabilidad**

Los aportes realizados por las neurociencias, con sus últimos estudios acerca del desarrollo del cerebro y del sistema nervioso, involucra a la primera infancia más que a ninguna otra etapa de la vida. De allí el reconocimiento de que los primeros años de vida marcan los períodos de mayor sensibilidad para el desarrollo infantil, por lo que las posibilidades futuras de interacción humana, de acción, expresión y creación dependen de las vivencias y las oportunidades que se posibilitan en dicho período.

La optimización de los factores innatos y medioambientales es decisiva, porque en esta etapa se construyen las bases para el desarrollo, motivo por el cual consideramos esencial detenernos en los niños pertenecientes a sectores más vulnerables, esto es, expuestos a situaciones de fragilidad, precariedad, indefensión o incertidumbre. Se trata de condiciones dinámicas que afectan las posibilidades de integración, movilidad social ascendente o desarrollo. Las mismas están correlacionadas con procesos de exclusión social que se traducen en trayectorias sociales irregulares y fluctuantes.

La vulnerabilidad social es el resultado de los impactos provocados por el desarrollo, pero también expresa la incapacidad de los grupos más débiles de la sociedad para enfrentarlos, neutralizarlos u obtener beneficios de ellos. Frecuentemente se identifica la condición de pobreza de la gente con vulnerabilidad. Sin embargo, la inseguridad e indefensión que caracterizan a ésta no son necesariamente atribuibles a la insuficiencia de ingresos, propia de la pobreza. (CEPAL, 2001)

La vulnerabilidad de una población está dimensionada en el riesgo a sufrir un deterioro en la calidad de las condiciones de vida; esto lo expone a la necesidad constante y a las consecuencias del impacto de lo cotidiano que afectará diferentes dimensiones de su desarrollo. Labruné y Gallo nos hablan de la "potencialidad de sufrir daños" como esa brecha donde la existencia está expuesta a lo externo pudiendo cambiar historias, impactar negativamente en la vida de un niño o definir un futuro de dependencia.

En este marco, el entorno toma protagonismo y sus condiciones son un escenario sobre el que se puede pensar un cambio, y sobre el que se puede planificar para reducir riesgos. La creciente incorporación de las mujeres al mercado de trabajo, la maternidad temprana y la extensión de los hogares monoparentales con jefatura femenina, entre otros aspectos, muestran lo urgente que es ofrecer espacios enriquecidos donde niñas y niños puedan crecer y desarrollarse plenamente. Esta situación de vulnerabilidad se replica en los contextos de aprendizaje, que en el caso de la población de interés nos referencian a los jardines maternos de gestión municipal de la ciudad de Río Cuarto, de zonas de la ciudad más desfavorecidas.

Trabajar promoviendo aprendizajes e interacciones de calidad en contextos vulnerables, va a significar entonces poder contemplar la diversidad, atender a las condiciones contextuales y pedagógicas y sobre todo reconocer una diversidad de interlocutores, donde el problema no es solo la carencia, sino la diferencia no reconocida.

El gran desafío actual es que los servicios que se prestan a los niños y niñas sean de calidad y para todos, creando las condiciones para garantizar que los más vulnerados y afectados por el incumplimiento de sus derechos, puedan acceder al mundo de conocimientos culturales y tecnológicos reinante. (UNICEF, 2011)

La tarea del día a día está en reconocer que la exclusión no está en el sujeto, no es de él, sino que surge del contexto en el que está inmerso.

### **¿De qué hablamos cuando hablamos de educación inclusiva?**

La Educación constituye un derecho de vital importancia para lograr la inclusión social pues permite el posicionamiento de las personas en relaciones de igualdad al desarrollar sus potencialidades para conocer, reflexionar e intervenir en la sociedad.

A partir de la Ley de Educación Nacional N° 26.206 y la Ley de Educación de la Provincia de Córdoba N° 98707 se garantiza la inclusión educativa a través de políticas universales, de estrategias pedagógicas y de asignación de recursos que otorguen prioridad a los sectores más desfavorecidos. La inclusión hace frente a la exclusión, discriminación y desigualdad educativa aún presentes en las escuelas. De allí la necesidad de atender la diversidad, de crear oportunidades, de involucrarse participativamente para comprender la realidad social y educativa.

La Ley Nacional antes mencionada, en su Art. 79º establece que : "...se desarrollarán políticas de promoción de la igualdad educativa, destinadas a enfrentar situaciones de injusticia, marginación, estigmatización y otras formas de discriminación, derivadas de factores socioeconómicos, culturales, geográficos, étnicos, de género o de cualquier otra índole, que afecten el ejercicio pleno del derecho a la educación, asegurando una educación de

calidad con igualdad de posibilidades, que afecten el ejercicio pleno del derecho a la educación". (Ley de Educación Nacional N° 26.206)

El sistema educativo de la provincia de Córdoba, a partir del marco legal antes mencionado, define a la *Educación Inicial* como la primera unidad pedagógica, y lo expresa del siguiente modo: "Corresponde a las niñas y niños comprendidos en el período que se extiende entre los cuarenta y cinco (45) días y los cinco (5) años de edad. Es obligatoria a partir de los cuatro (4) años según lo especifica el artículo 26 de la Ley N° 98707 y tiene carácter optativo para las restantes edades abarcadas por este nivel, tendiendo a universalizar las salas para niñas y niños de tres (3) años, prioritariamente en zonas de vulnerabilidad social. Teniendo como objetivos entre otros: "Atender a las desigualdades educativas de origen social y familiar para favorecer una integración plena de las niñas y niños en el Sistema Educativo Provincial, y Prevenir y atender en igualdad de oportunidades las necesidades especiales y las dificultades de aprendizaje" (Ley de educación de la Provincia de Córdoba N° 98707 Artículo 27)-

La característica más destacable de la Educación Inicial, entendida, tal lo expresado en la ley, como la atención integral brindada a niños y niñas desde el nacimiento hasta los 5 años de edad inclusive, es el papel cada vez más importante que este nivel ha adquirido en las últimas décadas en la estructura del sistema educativo. Esta atención integral, en esta etapa temprana de la vida, representa un factor estratégico para una propuesta de educación inclusiva en procura de garantizar la equidad, ya que los niños/as son sujetos de derecho y requieren de una educación que asegure el pleno desarrollo de sus potencialidades desde que nacen.

*Todos los individuos o grupos tienen derecho a ser diferentes o a ser considerados como tales.* (Declaración de la UNESCO)

La inclusión educativa, enunciada en el Art. 11 de la Ley de Educación Nacional, se constituye en una nueva visión de la educación basada en la diversidad, es decir, en la aceptación y valoración de las diferencias y fundamentada en la creencia y en la decisión política de que la escuela y la comunidad es de todos, para todos y para cada uno.

*La inclusión se sustenta en un enfoque filosófico, político, social, económico y especialmente pedagógico para:*

- La aceptación y la valoración de las diferencias.
  - La definición de políticas que protejan el interés superior del niño y de los sujetos de la educación.
  - El desarrollo del sentido de comunidad, solidaridad y pertenencia plural.
  - La promoción de las alfabetizaciones múltiples.
  - El aprendizaje constructivo y la valoración de las capacidades de todos/as.
  - Una cultura educativa en la cual todo/as se sientan partícipes. (Resolución CFE N° 144-Año 2011).
- La UNESCO define la inclusión como una estrategia dinámica para a la diversidad de los

estudiantes y concibiendo las diferencias individuales no como problema sino como oportunidades para enriquecer los aprendizajes. Las diferencias en educación son lo común y no la excepción y la inclusión consiste precisamente en transformar de manera efectiva el sistema educativo y otros entornos de aprendizajes, para responder a la diversidad de estudiantes.

La inclusión es un proceso que busca responder a la diversidad, *identificando y removiendo barreras y obstáculos que impiden los aprendizajes*. Se refiere tanto a la presencia como a la participación y a la habilitación de experiencias educativas para todo/as y todas y pone especial cuidado en aquellos grupos de estudiantes con mayor riesgo de ser marginados, excluidos o de no poder alcanzar rendimientos acordes con sus reales capacidades. Por tanto, lo central está situado en la *creación de entornos inclusivos*, lo cual implica:

- a) el respeto, la comprensión y la atención a la diversidad cultural, social e individual (respuesta de los sistemas educativos, escuelas y docentes a las expectativas y necesidades de los alumnos);
- b) el acceso en condiciones de igualdad a una educación de calidad;
- c) la estrecha coordinación con otras políticas sociales. (UNESCO: Conferencia Internacional de Educación. "La educación inclusiva: el camino hacia el futuro". Ginebra. 2008)

La Educación Inclusiva asumida como derecho conlleva el deber de su realización, por tanto, refiere a la capacidad del sistema educativo de atender a todos los niños y niñas sin exclusiones de ningún tipo. Apunta a que todos los estudiantes de una determinada comunidad aprendan juntos más allá de sus condiciones personales, sociales o culturales.

La igualdad de oportunidades se ha confundido frecuentemente con la homogeneidad de contenidos, métodos, ritmos y rendimientos, lo que inevitablemente ha provocado el fracaso de los más desfavorecidos y la inhibición de la singularidad de la mayoría de los niños escolarizados. Por ello *será conveniente empezar a hablar de la igualdad de oportunidades como equivalencia de posibilidades*, intensificando la atención personalizada a los niños y grupos más desfavorecidos, de modo que se potencien especialmente sus posibilidades peculiares. (Pérez Gómez, A. 2002)

Estamos convencidos que es indispensable... Además, el hecho educativo en sus distintas instancias es profunda y esencialmente comunicacional, como así también el fundamento de la relación entre los seres humanos. Que los sujetos se comuniquen e interactúen, aparece como el eje medular en la interacción y la interacción. En este trabajo nos abocamos al análisis e intervención sobre los aspectos comunicacionales y que los mismos estén presentes en distintos espacios del ámbito educativo, y es allí donde se debe facilitar este conocimiento al sujeto en situación de vulnerabilidad incluidos aquellos niños con discapacidad.

La escuela pública puede y debe desempeñar un papel clave en la búsqueda de la inclusión

educativa, en particular la inclusión de los niños y las niñas que provienen de los contextos sociales más críticos, cuyos derechos a menudo se encuentran vulnerados. Esta noción de inclusión es, por cierto, válida para todas las escuelas, pero es necesaria, en particular, para aquellas que están insertas en los contextos de mayor vulnerabilidad social, donde la propuesta educativa debe necesariamente contribuir a quebrar la determinación social de las trayectorias escolares.

Una escuela es inclusiva si está preparada para dar respuesta a la diversidad de intereses, costumbres, sensibilidades, capacidades y características de todos los integrantes de la comunidad educativa, los que serán valorados como sujetos únicos e individuales. El modo de eliminar toda forma de exclusión derivada de las actitudes y respuestas ante la diversidad social, cultural, nos lleva a hablar de inclusión educativa. La educación es un derecho vinculado con el acceso, la permanencia, la participación y los logros de todos los estudiantes.

### Palabras Finales

Si planteamos la posibilidad que ofrece la interacción comunicativa como instrumento para acceder al derecho a la educación, ello nos permite visibilizar una de las líneas consideradas por este equipo como central en la construcción conceptual de la accesibilidad.

Los cambios demandados por los escenarios inclusivos implican una modificación de creencias y representaciones vinculadas a las personas en situación de vulnerabilidad, sobre las prácticas aplicadas y sus resultados homogéneos. Así se observa, en relación a nuestro tema de investigación, cómo la capacidad comunicativa se ha considerado de diferentes formas, que nos transportan a momentos donde sólo se percibía el potencial si la persona hablaba; solamente así podía participar de la clase, y el maestro se ocupaba de la armonía, la estructura y la forma de habla estableciendo una relación directa entre la posibilidad de hablar y de participar.

### Referencias

- CONSEJO FEDERAL DE EDUCACIÓN. (2011) Resolución N° 144.
- Labronee, M. y Gallo, M. (2005). Vulnerabilidad social: el camino hacia la exclusión. In Lanari, María Estela, (Ed.), Trabajo decente: diagnóstico y aportes para la medición del mercado laboral local. Mar del Plata 1996-2002 (pp. 133-154). Mar del Plata: Suárez. ISBN 987-9494-68-7
- Ley de Educación Provincial N° 98707 (2010) de la provincia de Córdoba.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE LA NACIÓN. (2009) "Educación Especial, una Modalidad del Sistema Educativo en Argentina". Orientaciones 1.
- OREALC/UNESCO (2007), Educación de calidad para todos: un asunto de Derechos Humanos, Santiago, Chile.
- Pérez Gómez, A. (2002). "Ensayos y Experiencias". Málaga.
- UNESCO (2008). Conferencia Internacional de Educación. "La educación inclusiva: el camino hacia el futuro". Ginebra.

## ¿VIOLENCIA EN LAS INVESTIGACIONES?

Jésica Campana Palacios

María Virginia Ferro, Lucía Sánchez

### Introducción

En el trabajo se analiza la propuesta teórica de Bruno Latour desde la obra que publicó en conjunto con Steve Woolgar “La vida en el laboratorio. La construcción social de los hechos Científicos” (edición en castellano de 2001) e incorporando aspectos presentados en “*Science in action: How follows scientists and engineers though society*” (1987) y “Crónica de un amante de las ciencias” (2010).

Se han considerado las discusiones en torno a los conceptos de traducción y la negociación, intriga y actos de persuasión por las cuales se logra adhesión dentro de la comunidad científica, tanto como el principio de simetría, los vínculos posibles con la Filosofía y la Historia de la Ciencia, tratando de contextualizar al autor en el marco de la Sociología de la Ciencia o los Estudios Sociales en Ciencia.

### Biografía de un amante de las ciencias

Bruno Latour nació en Beaune, Francia. Estudió filosofía con Michel Serres. Ingresó al Instituto *Recherche pour le Développement* y se interesó por la actividad científica, especialmente por la antropología. Entre 1982 y 2006 enseñó en *Sociologie de l'Innovation* de la Escuela de Minas de Paris. Desde el 2017 es profesor del Instituto de estudios políticos de París.

En 1979, como resultado de una investigación etnográfica, publicó su primer libro, “La vida en el laboratorio”, obra que co-escribió con Steve Woolgar. Latour (S/F, 1; S/F, 2).

Los conceptos principales abordados por Latour, son, siguiendo a De Grande (2013):

- *Inscripción*: noción que permite transformar un signo o un diagrama en el propio objeto de conocimiento científico.
- *Traducción*: negociaciones, actos de persuasión o violencia gracias a las cuales un actor consigue la adhesión de otros actores.
- *Simetría*: principio por el cual se debe utilizar el mismo conjunto de factores explicativos para dar cuenta de todas las teorías en torno a un mismo hecho científico.
- *Caja negra*: Principio que se basa en que hay elementos que sirven a la investigación y que debemos acceder a

ellos sin cuestionarlos, ya que nos permiten tomar decisiones que si no consideramos su existencia, no podríamos tomar.

- *Actante*: persona u objeto que se integra en el análisis de las ciencias sociales en igualdad de condiciones.

### ¿Sociólogo, filósofo, historiador de las ciencias?

Por un lado, resulta dificultoso rotular a Bruno Latour en disciplinas que confluyen en la actualidad (Filosofía, Historia de las Ciencias o Sociología de la Ciencia), y cuyo surgimiento puede situarse entre fines de siglo XIX y principios del XX. Por otro lado, Latour se refiere a la “historia de las ciencias” (en plural), lo que implica estar inserto en la tradición francesa de la historia de las disciplinas científicas. Se aleja de la Filosofía de la Ciencia dado su contacto con los esbozos del Programa Fuerte de la Sociología del Conocimiento o Escuela de Edimburgo, post-Kuhn. (Barnes; Edge, 1982; Horowitz, 1979)

Sus trabajos han sido catalogados también como un aporte a la antropología de la ciencia, la etnometodología o la etnografía (Piscitelli, 2002), dado el abordaje metodológico desplegado. Lo cierto es que sus intereses se acercan más a la Sociología de la Ciencia contemporánea (Remmling, 1982; Padrón, 2007), hoy enmarcada en los llamados “Estudios Sociales en Ciencia”, y que en la década de los 80’ se identificaban como Estudios en Ciencia, Tecnología y Sociedad.

Su formación, ligada a Michel Serres, lo acerca a lo que para entonces se esbozaba como un enfoque epistémico complejo (hoy denominado “paradigma de la complejidad” desde la tradición francesa, o “Estudios de sistemas complejos” desde la tradición anglosajona), de allí su familiaridad con Isabelle Stern. Evidentemente que también la teoría de la información de Shanon influirá fuertemente en él.

De la Escuela Fuerte de la Sociología del Conocimiento tomará y trocará el sentido del relativismo, de la simetría y de la reflexibilidad. (Valero, 2007; Otero, 1998) De la Teoría de la Información, tomará y aplicará la teoría del actor-red, que tanto impacto supuso para el ámbito de las ciencias de la comunicación. (Marmisolle, 2012) De la tradición francesa de la Historia de las Ciencias, Gastón Bachelard será su norte con la noción de “obstáculo epistemológico”. Cabe agregar el impacto que Latour ha causado a través de su trayectoria en Ian Hacking (2001) “¿La construcción social de qué?”; o en Karin Know-Cetina, (2005) “La fabricación del conocimiento. Un ensayo sobre el carácter constructivista y contextual de la ciencia”. A nivel iberoamericano, cabe destacar los trabajos de Paloma García Díaz (2007) “Bruno Latour y los límites de la descripción en el estudio de la ciencia” y “Los límites del principio de indeterminación radical en Latour y el giro político de su Filosofía de la Ciencia” (2008). Ferreira, M. F. (2008) “La vida antes del



laboratorio. La construcción de los constructores de hechos científicos”.

### Teoría y práctica científica

El libro “La vida en el laboratorio. La construcción de los hechos científicos” (2001) describe un trabajo de campo realizado por Bruno Latour durante dos años sobre la cotidianeidad del trabajo científico que se realiza en un laboratorio californiano basado en estudios biológicos. Se trata de una investigación empírica, y en palabras de los propios autores, de “¿cómo se transforman las realidades de la práctica científica en afirmaciones acerca de cómo se ha hecho ciencia?” (Latour y Woolgar, 2001: 37).

La estrategia del autor fue convertirse en parte del laboratorio, seguir de cerca el proceso del trabajo científico, investigar sobre el accionar de los científicos, sus pensamientos y la toma de decisiones. Los autores muestran lo que denominan “La construcción social de la ciencia”, y pretenden revelar las maneras en que las actividades cotidianas de los científicos conducen a la construcción de los hechos. Para hacer este planteo parten de una posición agnóstica, donde ponen en duda la influencia de la interpretación de datos por parte de los científicos en el proceso de producción científica, y para ello hacen un estudio exhaustivo de entrevistas, observaciones y análisis de datos. “Queda claro (como veremos) que muchos miembros de nuestro laboratorio admitirían las clases de actividades artesanales que describimos. Pero, al mismo tiempo, la descripción que hacemos del modo en que esas actividades artesanales se transforman en <<afirmaciones sobre ciencia>> podrían constituir una nueva perspectiva sobre lo que los científicos saben que es el caso” (Latour y Woolgar, 2001: 39).

Siguiendo a Oldroyd (1993), el enfoque utilizado por Latour y Woolgar (2001) en “Vida en el Laboratorio” fue etnográfico (observación participante); el objetivo fue clasificar y analizar afirmaciones verbales o escritas de la producción de la investigación en el *Salk Institute for Biological Studies* (artículos científicos tanto como interacciones entre los miembros del grupo), y la respuesta a la pregunta central ¿Cómo se desarrollan los hechos descritos en estas publicaciones? Fue la siguiente: “Tipo 5: Hechos “tomados de antemano (lo que cada uno acepta y que raras veces se menciona en conversaciones de laboratorio). Tipo 4: Hechos incontrovertidos, pero que, sin embargo, se suelen explicitar (el conocimiento aceptado repartido por los libros de texto). Tipo 3: Enunciados que contienen enunciados sobre enunciados (expresadas con cualificaciones o “modalidades”, por ejemplo: “la oxitocina suele asumirse como un producto de células neurosecretoras de los núcleos para ventriculares”). Tipo 2: Enunciados presentados como afirmaciones de conocimiento, en lugar de hechos. (“Existen suficientes pruebas que apoyan

un control de hipótesis por parte del cerebro”). Esta afirmación contiene sugerencias e ideas para posteriores investigaciones. Tipo 1: Conjeturas o especulaciones que forman parte de discusiones privadas, pero que a veces se incluyen al final de un trabajo” (Oldroyd, 1993: 529).

La conclusión es que las actividades propias de la investigación tienen sentido si se construyen en virtud de la gradación de afirmaciones, de donde un hecho en la escala cinco sería una afirmación sin autoría atribuida; la de tipo dos podría llegar a ser tres a lo largo del tiempo y en publicaciones sucesivas.

Los autores evidenciaron asimismo los procesos de medicación o negociación dentro del laboratorio, en el proceso de revisión y publicación posterior. El estatus del investigador guardaba relación con el asignado a sus afirmaciones y a su vez, al prestigio de las publicaciones. El poder y la autoridad eran factores de suma importancia.

Sobre lo escrito, lo que comenzaba a ser un enunciado acerca de entidades hipotéticas se transformaba en enunciados sobre hechos concretos; el objeto cobró realidad para explicar el porqué de los enunciados que se formulaban en primer lugar. En definitiva, la actividad científica no versa sobre la naturaleza sino que es una lucha para construir la realidad. Se degrada el papel de la observación a expensas del componente social en ciencia.

Con respecto a la experimentación, Latour y Woolgar resaltan la idea de que los fenómenos científicos están constituidos por instrumentos utilizados en el laboratorio, y que son producto de la construcción humana, influidos por el conjunto de procesos sociales que ocurren dentro de la comunidad científica. La pregunta a continuación es: ¿son fiables dichos instrumentos? Y la respuesta descansa sobre la reputación constructor de los mismos.

Las descripciones científicas de la realidad no son representaciones objetivas, sino sociales, en base a intereses, implicando: “la construcción de hechos, disputas o alianzas, reificación de resultados, credibilidad de los actores, circunstancia favorables o desfavorables, disminución del ruido del en el canal de la información” (...) “El resultado de la construcción de un hecho es que no aparece como construido por nadie; el resultado de la persuasión retórica, en el campo agnóstico en el que los participantes están convencidos de estar, es que los participantes están convencidos de que no han sido convencidos; el resultado de la materialización es que la gente puede jurar que las consideraciones materiales son sólo componentes menores de los procesos de pensamiento” (Echeverría, 2002: 26-27).

Gutiérrez Solana remarca: “¿Qué quiere decir esto de ciencia elaborada? La ciencia elaborada recibe este nombre porque los científicos (los especialistas), siendo los únicos que conocen los métodos científicos y sus aplicaciones técnicas, nos presentan una serie de hechos y máquinas

que ellos mismos elaboran, y que nos llegan a los demás como algo dado: nos llegan objetos y respuestas que no sabemos de dónde salen, no sabemos cuál es su estructura, cómo funcionan interiormente, qué pasos a requerido su elaboración; no comprendemos el objeto ni la ciencia, todo lo que sabemos es cómo funcionan externamente esos objetos o hechos, diseñados cada vez más para que necesitemos saber menos” (Gutierrez Solana, 2006: 11).

En el texto de Latour: “*Science in action*” (1987), se desarrolla centralmente el concepto de “caja negra” de Pandora, entendido como eventos científicos o ejemplos en áreas disciplinares como biología molecular, cristalografía o el desarrollo de prototipos de máquinas, como *inputs* o *outputs* de como se lee la ciencia y como se hace. Latour analiza en la literatura científica las controversias, y, en los laboratorios, el traspaso entre textos y cosas, cómo se construyen apelando a la naturaleza. ¿La necesidad de racionalidad está vinculada con la necesidad de tener datos fuertes? A continuación presenta varios métodos para estudiar la fabricación de hechos científicos y artefactos técnicos. El primer rol de un método es decidir sobre cómo proceder antes de pasar por la caja negra (incluyendo influencias sociales).

El método es considerado una guía, pero puede jerarquizarse en función de “hechos” (de manera decreciente) y “artefactos” (de manera creciente), la escala aplicada contempla:

- Estado original (A es B)
- Modalidad negativa: M- (A es B)
- Modalidades positivas y negativas: M+ (A es B)
- Tal y tal (han demostrado que (A es B)
- Ninguna modalidad en absoluto (A es B)
- Conocimiento tácito (Silencio)
- Incorporación (instrumentos)

Latour se pregunta: ¿Cuánto hay de retórica en los textos cuando aparecen posiciones tácitas o de silencio? Y si se usan ilustraciones, figuras, números y nombres dentro de los textos, tanto como referencias, ¿qué función cumplen? Un lector con conocimientos en un tema específico puede recomponer un texto científico en función de objeciones o requerimientos que puede anticipar antes de la lectura, y puede llegar a distintas conclusiones sobre lo escrito, a pesar de que el autor haya sido “claro”. A estos lectores, Latour los llama “objetores” y los liga al sentido de la palabra “captación” (*captatio* en la vieja retórica).

En “Crónica de un amante de las ciencias” (2010), se reúnen una serie de artículos que versan sobre distintos temas de interés para Latour. En “¿Tiene algún sentido la Historia de las Ciencias?”, dice Latour: “No nos acercamos a la mesa del laboratorio con el mismo ánimo si lo que esperamos es desprendernos de la historia; si nos ocupamos, por casualidad, un nicho provisorio en una historia agitada que un sobresalto hubiera podido

trastornar, o en fin, si somos herederos de un acontecimiento irreversible del que debemos mostrarnos dignos descendientes” (Latour, 2010: 55).

En “¿Hay que hablar de la historia de los hechos?”, Latour toma posición a favor de una historia caótica, no lineal. El lector de ciencia espera que algunos autores, luego de demoler a sus colegas, den su “versión” de los hechos. “Sabemos poco, pero podemos trazar el mapa de los desacuerdos a condición de precisar, cada vez, la posición social y afectiva de los investigadores y de sus teorías. La historia de las ciencias ya no es el recuerdo enterneado de los errores de nuestros mayores, sino uno de los medios que poseemos para trazar el mapa de los programas de búsqueda de competencia” (Latour, 2010: 65).

En “¿Una disciplina científica tiene que reflexionar sobre sí misma?”, Latour se pronuncia contra la mirada de los filósofos e historiadores que reflexionan desde el exterior sobre la evolución de una disciplina. Su propuesta es reflexionar desde adentro, aunque esto implique tener en cuenta nuestra visión “teñida” por sesgos que limitan nuestro conocimiento.

En “¿Hasta dónde hay que llevar la historia de los descubrimientos científicos?”, Latour trabaja sobre el “cadáver exquisito” del peso de las palabras y el *shock* de las imágenes. Desde el sentido común, los objetos ya existían cuando los científicos los descubrieron; por lo tanto, hay que alentar la mirada retrospectiva. “La historia de las ciencias solamente tiene un interés muy limitado. Lo único que nos hace es recordar los obstáculos que impidieron que los científicos capturen más rápido y más temprano la realidad que permanecía, durante tiempo inmutable” (Latour, 2010: 76). En conclusión, los científicos juegan a esconder objetos o a descubrir: producen, fabrican y construyen objetos.

En “¿Hay que defender la autonomía de los científicos?”, Latour sostiene que sí debe defenderse la autonomía de los científicos, pero a condición de que la compartan con el mundo. El punto débil que él señala es el corporativismo de todas las profesiones: “en el ámbito de los científicos, una autonomía ya no en la organización sino en el contenido: no se trata de decir simplemente: “Nadie puede comprender mejor que nosotros lo que hacemos”, sino afirmar además: “Nadie en el mundo, ni siquiera nosotros, puede comprender cómo funciona lo que hacemos” (Latour, 2010: 83).

En “¿Cómo acostumbrar a los investigadores a vivir peligrosamente?”, Latour sostiene que hay que extraer lo más rápidamente posible las enseñanzas de la experiencia colectiva, contra la idea de una ciencia autónoma que no rinde cuentas a nadie. Lo que va de la mano con la teoría de la decisión en situación de incertidumbre y en contra del fetichismo de la prueba científica, una ciencia que desconfe del peritaje y que participe de la organización de la prueba colectiva como un principio de precaución.

Es por esto que es importante pensar en términos de redistribución, de redes, de experiencias colectivas, de flexibilidad dentro de cada disciplina, de no disociación entre hombre/mundo, objeto/sujeto, sino más bien en torno a una cultura compartida.

## Conclusión

A través de los trabajos de Bruno Latour se ha analizado su propuesta de "ciencia como construcción social", que los objetos de estudio de la misma son construidos dentro de un laboratorio, que las "actividades artesanales" que se realizan se transforman en "afirmaciones sobre ciencia" y que la actividad científica está tergiversada por la forma de presentación que se utiliza al presentar los informes científicos. Por tanto, la ciencia se plantea como un sistema de creencias y prácticas culturales concretas.

Tal y como expresa el autor, las descripciones científicas no son representaciones objetivas, sino sociales, que se realizan en base a intereses. Sería oportuno preguntarse en base a qué intereses: ¿Quién define lo que es importante "elaborar" como conocimiento científico? Y partiendo de la premisa de Latour de que son prácticas culturales concretas deberíamos replantearnos para quiénes y para qué sociedades es beneficioso dicho conocimiento elaborado.

Entonces, el poder del conocimiento científico: ¿No sería un tipo de violencia posible de ejercer?, al menos si se entiende la violencia como la interacción que se manifiesta en diversas formas, y que provoca, amenaza o somete a sus víctimas de manera que limita sus potencialidades. Violencia como forma de seguir manteniendo relaciones, como forma de legitimación del conocimiento "en las actividades cotidianas" transformadas en un laboratorio en conocimiento científico, un conocimiento influido por el conjunto de procesos sociales que allí se desarrollan, por instrumentos manejados por científicos, personas con intereses implicados.

Con todo esto, ¿no serían formas de violencia, encubiertas, las actividades que se practican en la comunidad científica? ¿Acaso la selección, discriminación y utilización de la información no son formas de determinar qué es beneficioso para una investigación y qué no lo es? ¿Podría impactar esta forma de violencia encubierta en la ciencia en la configuración de nuevos órdenes científicos a partir de los resultados que expone?

Latour nos invita a pensar en la responsabilidad que los científicos tienen sobre las conclusiones a las que arriban y por tanto al conocimiento que producen. Por ello este trabajo nos permite cuestionarnos sobre la capacidad del hombre para regular con prudencia sus propios actos en la producción científica.

## Referencias

Barnes, B., D. Edge (1982), *Science in context. Readings in the Sociology of Science*. The Open University Press. England  
 Bruno Latour. (S/F) (2). Biografía. Pp 1- 15. <http://www.bruno-latour.fr/biography>

Bruno Latour. (S/F)(1) Biografía. Pp. 1-11. Documento descargado el 13/7/2017 [http://www.brunolatourespanol.org/00\\_biografia.htm](http://www.brunolatourespanol.org/00_biografia.htm)  
 De Grande, P. (2013) "Constructivismo y sociología. Siete tesis de Bruno Latour. En: *ReistaMad*. Universidad de Chile. N° 29, septiembre de 2013. Pp 48-57. Documento descargado el 19/7/2017. <http://www.revistamad.uchile.cl/index.php/RMAD/article/viewFile/27345/29015>  
 Echeverría, J. 2002. *Filosofía de la Ciencia*. AKAL. Barcelona  
 Ferreira, M. F. (2008) "La vida antes del laboratorio. La construcción de los constructores de hechos científicos". En: *Revista Española de Investigaciones Sociológicas (Reis)* N.º 121, 2008, pp. 207-219. Documento descargado el 3/7/2017. [http://www.reis.cis.es/REIS/PDF/REIS\\_121\\_0071202129648395.pdf](http://www.reis.cis.es/REIS/PDF/REIS_121_0071202129648395.pdf).  
 García Díaz, P. (2007) Bruno Latour y los límites de la descripción en el estudio de la ciencia. Editorial de la Universidad de Granada. Documento descargado en: 5/7/2017. <http://hera.ugr.es/tesisugr/17241285.pdf>  
 García Díaz, P. (2008) "Los límites del principio de indeterminación radical en Latour y el giro político de su Filosofía de la Ciencia". En: *Theoría* 63. Biblid 4548.23. pp. 319-336. Documento descargado el 9/7/2017. [www.ehu.es/ojs/index.php/THEORIA/article/download/404/414](http://www.ehu.es/ojs/index.php/THEORIA/article/download/404/414)  
 Gutiérrez-Solana, J. G. (2006) Bruno Latour, los estudios de la Ciencia, y la comprensión. En: *A parte Rei* 22. Pp. 1-16. Documento descargado el 10/7/2017. <http://serbal.pntic.mec.es/~cmunoz11/latour.pdf>.  
 Hacking, I. (2001) *La construcción social de qué?* Editorial Paidós. Buenos Aires.  
 Horowitz, I. (1979) *Historia y elementos de la Sociología del Conocimiento: Contenido y contexto de las ideas sociales*. Editorial Eudeba. Buenos Aires.  
 Illiadis, A. (2013) "Bruno Latour and figure/Ground". Entrevistarealizada a Bruno Latour 24 th. This interview has been reprinted in Spanish by Razón y Palabra (México). Pp. 1-6. Documento descargado el 12/7/2017. <http://figureground.org/interview-with-bruno-latour/>  
 Know-Cetina, K. (2005) *La fabricación del conocimiento. Un ensayo sobre el carácter constructivista y contextual de la ciencia*. Universidad Nacional de Quilmes. Buenos Aires.  
 Latour, B. (1987) *Science in action: How follows scientists and engineer thoughts society*. Harvard University Press. Cambridge.  
 Latour, B. (2010) *Crónica de un amante de las ciencias*. Editorial Dedalus. Buenos Aires.  
 Latour, B., Woolgar, S. (2001) *La vida en el laboratorio. La construcción de los hechos científicos*. Alianza Editorial. Madrid.  
 Marmisolle, G. (2012) "La sociología pragmática de Bruno Latour: Dimensiones epistemológicas de la Teoría del Actor Red". En: *VIII Jornadas de Sociología de la UNLP*, 5 al 7 de diciembre de 2012. Pp 1-14. Documento descargado el: 9/7/2017. [http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab\\_eventos/ev.2070/ev.2070.pdf](http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.2070/ev.2070.pdf).  
 Oldroyd, D. (1993) *El arco del conocimiento*. Editorial Crítica. Barcelona.  
 Otero, E. B. (1998) El programa fuerte de la Sociología de la Ciencia y sus críticos. En: *Revista Austral de Ciencias Sociales* N°2. Pp. 89-94. Documento descargado el: 8/7/2017. <http://mingaonline.uach.cl/pdf/racs/n2/Art09.pdf>  
 Padrón, J. (2007) Tendencias epistemológicas de la investigación científica. *Cinta de Moebio* N° 28. Facultad de Ciencias Sociales. Universidad de Chile.  
 Piscitelli, A. (2002) "Bruno Latour, etnógrafo". Octubre 13. publicada originalmente como editorial del *InterlinkHeadline News* n° 1484 bajo el título *La ciudad invisible en un libro más que visible. La otra escena en la mirada/palabra de Bruno Latour*. Pp. 1-4. Documento descargado el 13/7/2017. <http://www.filosofitis.com.ar/2002/10/13/bruno-latour-etnografa/>  
 Remmling, G. (1982) *Hacia la Sociología del Conocimiento: Origen y desarrollo de un estilo de pensamiento sociológico*. Editorial Fondo de Cultura Económica. México  
 Valero, A. (2007) *¿Epistemología o Sociología? Hacia un enfoque normativo de la Sociología del Conocimiento Científico*. Universidad Carlos III. Toledo.

**MEDIACIÓN Y PROSOCIALIDAD:  
ALTERNATIVAS PARA LA RESOLUCIÓN  
DE CONFLICTOS ENTRE PARES  
EN LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA**

**Yamila Nadir Abod, Analía Ruth Cuello**

*“Primero, promover la paz como acción colectiva e individual, segundo, saber convivir con los conflictos y proponer soluciones creativas y pacíficas a los mismos; y tercero, detener, disminuir y prevenir las manifestaciones de la violencia”. (Principios orientadores del Plan Andaluz de Cultura de Paz y No violencia)*

### **Introducción**

Cuando hablamos de violencia sostenemos que no hay respuestas únicas al abanico de preguntas que los interesados en estos fenómenos pudieran plantear, ya que se trata de la interpretación de un problema muy complejo que requiere de múltiples miradas y acercamientos.

En este trabajo, enmarcado en el Proyecto de Investigación aprobado por SECYT (UNRC) denominado Prosocialidad y Desarrollo Infante Juvenil, dirigido por la Dra. Marta Crabay, intentamos reflexionar acerca de la mediación y de la prosocialidad dentro de la institución educativa como tarea que contribuye a la prevención de la violencia, ubicándolas en un mundo muy fluido y vertiginoso y teniendo como punto de partida las múltiples y variadas demandas actuales de los alumnos y del contexto social en el que convivimos.

### **Consideraciones teóricas**

Las transformaciones sociales, políticas y culturales, si bien forman parte del desarrollo de la comunidad, también han dado lugar al aumento de la inseguridad tanto en las grandes ciudades como en las zonas rurales. Factores como la pobreza y desigualdad económica; la falta de planificación de una acelerada urbanización; la carencia de empleos y expectativas de vida contradictorias; el tráfico y abuso de drogas; la disponibilidad de armas, entre otros, han incrementado las conductas violentas y debilitado la convivencia social. La violencia no es exclusiva de un solo grupo social y adopta diversas formas: física, psicológica, sexual, abandono, negligencia, entre otras. Investigaciones recientes indican que aunque determinados factores biológicos y otros elementos individuales explican parte de la predisposición a la agresión, más a menudo son

factores familiares, comunitarios, culturales y otros agentes externos los que crean ambientes que favorecen el surgimiento de la violencia. El análisis histórico de este grave problema social revela, más bien, que se trata de un comportamiento aprendido a través de las relaciones interpersonales dentro de la familia, el entorno social y las instituciones educativas; además de los medios masivos de comunicación que difunden patrones de conducta agresivas y violentas.

Hoy, desde muy temprano, los niños aprenden que la violencia es una forma eficaz para “resolver” conflictos interpersonales, especialmente si la han padecido dentro del hogar, ya sea como víctimas o como testigos. Así se transforma paulatinamente en el modo habitual de expresar los distintos estados emocionales, tales como enojo, frustración o miedo; situación que no se constriñe exclusivamente al seno familiar, sino que invariablemente se ve reflejada en la interacción de cada uno de los miembros de la familia con la sociedad.

La violencia juvenil y la escolar deben verse en el marco de las condiciones y sentimientos de exclusión que producen enormes frustraciones y generan agresividad y finalmente violencia.

Feijó Señala (2008) que la herencia de la violencia se manifiesta en las relaciones interpersonales, en los sistemas de dominación social, en los espacios e instituciones en que interactuamos y, por supuesto en el espacio de la escuela y la familia que se retroalimenta con nuevas formas de violencia cada día.

Creemos que la violencia no forma parte inevitable del ser humano, sino que se aprende en las experiencias con otros significativos, fundamentalmente en la infancia y la adolescencia que es cuando se establecen los primeros vínculos sociales, vínculos de los que se aprende a comprender y a interpretar la realidad. De este hecho se desprende la importancia que tienen las instituciones educativas para prevenir la violencia en el momento en el que se están aprendiendo estos modelos sociales ya que si se educa al individuo para evitar los conflictos o resolverlos en forma civilizada, se prepara al sujeto para la vida social.

Según una definición proporcionada por la Organización Mundial de la Salud, la violencia es: “El uso deliberado de la fuerza física o el poder, ya sea en grado de amenaza o efectivo, contra uno mismo, otra persona o un grupo o comunidad, que cause o tenga muchas probabilidades de causar lesiones, muerte, daño psicológico, trastornos del desarrollo o privaciones.”

Hay tres dilemas centrales que se presentan a la hora de hablar de la violencia, sobre todo de la que se presenta en la institución educativa: a) la dificultad de abordar la violencia a partir de definiciones únicas, simplistas o que no contemplan el dinamismo y diversidad que existen en las escuelas; b) el problema de abordar los actos de violencia de manera aislada, sin contemplar relaciones de conjunto; c) el no dar la

voz a los actores implicados, principalmente a los alumnos.

Sobre el concepto de violencia escolar no hay completa claridad, aunque todas las definiciones comparten el hecho de que hay intencionalidad de producir daño. Según lo define Hurrellmann (1990:365), "violencia escolar abarca todas las actividades y acciones que causan dolor o lesiones físicas o psíquicas a las personas que actúan en el ámbito escolar, o que persiguen dañar los objetos que se encuentran en dicho ámbito". Esta definición permite considerar diversas manifestaciones de violencia y la participación de diferentes personas en las mismas.

Nos cuestionamos qué contenidos se han de trabajar para que los niños cuenten con las herramientas de prevención de la violencia y de esta manera resolver conflictos.

En este contexto, la institución educativa, como espacio social dedicado a la formación de ciudadanos, encara un reto sin precedentes, y decimos que dentro de este desafío se encuentra la enseñanza de habilidades sociales para encarar la resolución de conflictos, de esta manera pensamos en la mediación como espacio prosocial, aquí tomamos también, como referente, a Sara Rozenblum de Horowitz (2012:38), autora que ha marcado su impronta a la hora de describir y analizar, además de llevar a cabo, el proceso de mediación: "La mediación es un proceso informal en que un tercero neutral, sin poder para imponer una resolución, ayuda a las partes en disputa a alcanzar un arreglo mutuamente aceptable"

Otros autores como lo son Bush y Folger, ostienen que: "El proceso de mediación contiene un potencial específico de transformación positiva de las personas, promueve el crecimiento moral y ayuda al abordaje de las difíciles circunstancias que se presentan con los conflictos. La posibilidad de transformación se origina en la capacidad de la mediación para generar dos efectos importantes: el empowerment (revalorización) y el reconocimiento" (Bush y Folger en Rozenblum, 2012: 38).

Entonces podemos decir que la mediación requiere del compromiso y la solidaridad de las partes para la resolución de conflictos, de esta manera podemos explicitar también que este proceso es un espacio prosocial por sus características generales, ya que pone en marcha acciones que nos llevan a crecer como seres humanos en la colaboración, solidaridad y nos entrenan en habilidades sociales.

Los docentes tienen que ayudar a los alumnos a desarrollar habilidades de negociación para manejar situaciones de conflicto. Ellos deben saber la manera de solucionar problemas sociales; poseer las habilidades para resolver problemas en un asunto que les beneficia y es aceptable para los demás.

La mediación de pares es una estrategia utilizada por los docentes para negociar conflictos. Su papel consiste en llevar a los alumnos a un lugar

neutral y facilitar el proceso de resolución de conflictos.

La mediación, en el ámbito educativo, no es una intervención aislada sino que se enmarca en proyectos integrales de convivencia en los que se incluye a toda la comunidad educativa y que incide especialmente en la educación en valores, mejora de la convivencia en las instituciones y prevención de violencia. El desafío central que se tiene hoy dentro y fuera de la escuela es poder promover el desarrollo de habilidades sociales, el reconocimiento de los actos y mecanismos que alimentan la violencia en el aula, la reflexión, etc., para que sean los mismos protagonistas de la problemática que acontece quienes resuelvan de manera positiva y con un plus transformador esta situación.

Hay que llevar a la práctica y a la realidad de los alumnos esas herramientas y esa filosofía de paz que tanto nos esforzamos en inculcarles. No sólo reflexionar o pensar sino llevar a cabo acciones concretas y que lo que reflexionemos se refleje en nuestra vida cotidiana. Es decir que estas habilidades teóricamente enseñadas sean realmente aprendidas significativamente. Interesa la práctica, interesa interiorizarlo no sólo por lo que verbalizamos, sino por lo que hacemos. Como planteaba Festinger con su concepto de "disonancia cognitiva", el cambio en creencias se puede producir aún más eficazmente con un cambio en la conducta o, lo que es lo mismo: hazme actuar pacífica y empáticamente, y en eso me convertiré. Como dice Pulido, "las relaciones interpersonales pueden ser laboratorios de aprendizaje y desarrollo" y en ese caso, la mediación aporta la buena experiencia a esas relaciones interpersonales, la posibilidad del acercamiento al otro, la práctica de la atención a las necesidades del otro; finalmente, el hábito del acercamiento al otro. Resolver a través de la mediación mis conflictos realmente me hace más pacífico y respetuoso.

Es oportuno, por tanto, crear espacios de ensayo de las habilidades que hemos estado trabajando y debatiendo. No hablamos de un role-playing en clase; hablamos de la práctica de la mediación en sus conflictos cotidianos y reales, con carga emocional y con consecuencias de mis actos. Es la experiencia de lo real. Es ver el conflicto como la oportunidad de aprendizaje con mayúsculas. Apostamos por el espacio de mediación como propuesta para erradicar la violencia, como espacio prosocial; implicar a todos los miembros de la comunidad educativa, incluyendo a las familias; enseñar a asumir responsabilidades de las conductas propias incorrectas; ayudarles a analizar los costos de sus actos no sólo para sus víctimas, sino también para sí mismos; fomentar y practicar la empatía; aprender a manejar las emociones sin recurrir a conductas violentas; aprender a "tender la mano", a disculparnos, a perdonar; y, con todo ello, alcanzar cambios cognitivos, emocionales y conductuales duraderos.

Por esto, creemos importante tener en cuenta que no cualquier persona puede ejercer la mediación, sino que debe hacerlo una persona formada para ello, idónea y que tome el procedimiento con total seriedad, compromiso y con la responsabilidad debida, esto implica formarse a tal efecto.

De igual manera, los docentes deben proporcionar la mayor cantidad de oportunidades para ayudar a sus alumnos a desarrollar otras habilidades necesarias para lograr la competencia social. Entre estas encontramos a la prosocialidad.

Roche Olivar (1991), en Roche Olivar (1999: 19), entiende por comportamientos prosociales: "aquellos comportamientos que, sin búsqueda de recompensas externas, favorecen a otras personas, grupos o metas sociales y aumentan la probabilidad de generar una reciprocidad positiva, de calidad y solidaria en las relaciones interpersonales o sociales consecuentes, salvaguardando la identidad, la creatividad e iniciativa de las personas o grupos implicados".

La conducta prosocial ha sido objeto de estudio desde diversas perspectivas a lo largo de décadas. Aunque no existe consenso en la terminología - prosocialidad, conductas de ayuda, altruismo y cooperación, además de otros términos empleados- la mayoría de las investigaciones coinciden en referirse a las conductas prosociales como aquellas acciones voluntarias realizadas por las personas con el fin de ayudar y beneficiar a terceros. La conducta prosocial se caracteriza por implicar a veces algún costo, sacrificio o riesgo por parte de la persona que lo lleva a cabo y el término incluye gran variedad de conductas como la generosidad, el altruismo, la compasión, proporcionar apoyo material o psicológico, compartir posesiones, participar en actividades para reducir las desigualdades e injusticia.

Diversas fuentes valoran la relación entre la prosocialidad y las habilidades sociales, indicando como las habilidades sociales son apreciadas tanto en casa como en el colegio. Algunos estudios teóricos recomiendan trabajar el desarrollo de las habilidades sociales como medio para fomentar la adaptación y prevenir los conflictos entre iguales.

Enfatizar la educación por la paz y la convivencia en la escuela es una necesidad que se ha venido planteando recientemente para favorecer relaciones armónicas de respeto y garantizar los derechos humanos, sociales e individuales, bajo un marco de pluralismo y diversidad propios de las sociedades globalizadas presentes. Los ámbitos áulicos son los que ofrecen, junto con el escenario familiar, los modelos vivenciales y los marcos de convivencia basados en el respeto, la reciprocidad, la solidaridad y la tolerancia, entre otros.

Existe una necesidad de diseñar estrategias de intervención pedagógica, con el propósito de generar pautas de comportamiento que posibiliten en los alumnos el desarrollo de competencias viables para el establecimiento de relaciones

fundadas en la convivencia que les posibiliten contextos relacionales alternativos.

### **Algunas consideraciones finales**

Aunque la intervención desde la escuela sobre la problemática de la violencia tiene pocas circunstancias a su favor, es una tarea de carácter urgente, sobre todo si se parte de la idea de que con la educación es posible formar a los individuos en ciertos patrones y normas de interacción con los demás.

La educación ha sido un factor determinante en el progreso del hombre, en éste las acciones prosociales juegan un papel fundamental, ya que estas requieren de un ambiente que enaltezca lo mejor del ser humano y la formación de personalidades sanas e íntegras.

Consideramos que la institución educativa es el ámbito por excelencia para experimentar lo común, como es el proceso de enseñanza-aprendizaje y, al mismo tiempo, lo diferente, porque cada uno de los que asiste vive una experiencia diferente en ella, donde es importante que los niños y jóvenes transiten de manera feliz, ya que estas condiciones promueven un espacio donde los alumnos se sienten bien de estar y convivir con sus pares y superiores. Cuando se sienten amados, valorados, aceptados, estimulados, respetados, acompañados, comprendidos; cuando se refuerza en clase la conducta deseada con comentarios positivos, limitando el uso de premios, fomentando la conducta prosocial, reconociéndolos de manera pública o privada, para que tomen conciencia de sus conductas positivas y se sientan bien consigo mismo, entonces se puede decir que existe una convivencia armónica y agradable en sus relaciones. También podemos hablar de que existen las condiciones para que estos niños y jóvenes promuevan, en el exterior de la institución educativa, democracia, respeto a los derechos humanos y cordialidad entre los ciudadanos y los pueblos.

Por ello es necesario la guía de un docente asertivo, proactivo y con conciencia social, que promueva el inicio y consolidación del proceso cognitivo y actitudinal para crear las bases psicosociales en el ser humano. A nuestro entender, esto será el motor de una sociedad justa, equitativa, cooperativa y por consiguiente más humana.

Con esta reflexión intentamos proponer diversos modos de observar la realidad de la violencia en el ámbito educativo, es por ello que, para intervenir, es fundamental que las instituciones estén en permanente ejercicio de la buena convivencia ya sea creando herramientas o tomando las ya existentes, como parte cotidiana de proyectos pedagógicos institucionales y en seguimiento de un mundo, una sociedad y una educación libre de violencia en cualquiera de sus manifestaciones.

## Bibliografía

- Feijó C. (2008), en: Bleichmar Silvia. Violencia social-Violencia Escolar. De la propuesta de límites a la construcción de legalidades. Argentina: Noveduc.
- Hurrelmann, K. (1990). Gewalt in der Schule [Violencia en la escuela]. En H. D. Schwind & J. Baumann (Eds.), *Ursachen, Prävention und Kontrolle von Gewalt. Analysen und Vorschläge der unabhängigen Regierungskommission zur Verhinderung und Bekämpfung von Gewalt* [Causas, prevención y control de la violencia. Análisis y sugerencias de la Comisión Gubernamental Independiente Para la Prevención y Lucha Contra la Violencia] (pp. 365-379). Berlin, Alemania: Duncker & Humblot.
- Junta de Andalucía. Consejería de Educación y Ciencia. Fuente: BOJA (Boletín Oficial de la Junta de Andalucía). Nº 117. Año: 2002. Plan Andaluz de Educación para la Cultura de Paz y Noviolencia, recuperado en 13-08-2017 en [http://www.ceipaz.org/images/contenido/PlanAndaluzdeEducaciónparaLaCulturadePazyNoviolencia\\_ESP.pdf](http://www.ceipaz.org/images/contenido/PlanAndaluzdeEducaciónparaLaCulturadePazyNoviolencia_ESP.pdf).
- Roche Olivar, R. 1997. *Psicología y educación para la prosocialidad*. Editorial Ciudad Nueva. Buenos Aires.
- Roche Olivar, R. 1999. *Desarrollo de la Inteligencia Emocional y social desde los Valores y Actitudes Prosociales en la Escuela*. Ed. Ciudad Nueva. Buenos Aires.
- Roche Olivar, R. (Comp.) 2010. *Prosocialidad, Nuevos Desafíos*. Ed. Ciudad Nueva. Bs. As.
- Rozenblum de Horowitz, S. (2012) *Mediación en la escuela. Resolución de Conflictos en el ámbito educativo adolescente*. Aique. Buenos Aires

## EVALUACIÓN EDUCATIVA,

## APRENDIZAJES Y PODER.

### Nuevas relaciones entre los agentes educativos

**María Cecilia Tosoni**

La evaluación siempre ha estado ligada a la educación, en general, y a la escuela, en particular. Sería muy difícil imaginar una educación en la que no se muestre lo aprendido, y una escuela en la que los estudiantes promocionen sin una evaluación que identifique sus logros, sin alguien que los certifique. Tradicionalmente, la estructura escolar desplegaba con sus evaluaciones la modalidad del examen como instrumento privilegiado de disciplinamiento, forma particular de ejercicio de poder (Foucault, 1989: 189); ya que combinaba la inspección jerárquica con la sanción normalizadora, y legitimaba la diferenciación al interior del grupo clase (calificaba y establecía jerarquías), y la promoción de los alumnos (algunos reprobaban). Así, la evaluación escolar se vinculó al control, la selección, a la jerarquía, a la distribución de premios y castigos, al reconocimiento de méritos (Grinberg, 2015: 159). Si hablo en tiempo pasado es porque a partir de las diferentes reformas en el sistema educativo argentino, se han implementado una serie de modificaciones referidas a la evaluación de los aprendizajes que alteraron el modelo disciplinario, atendiendo distintos valores como innovación, inclusión y calidad educativa (Grinberg, 2015: 161). Es decir, nuevas reglamentaciones han impactado en el modo tradicional de evaluar, potenciando un tipo de evaluación formativa, de proceso, comprensiva, con la pretensión de que la evaluación sea un momento más del aprendizaje entendido como proceso, y permita reorientar las estrategias de aprendizaje. (Tosoni, 2016) Esta modalidad se verifica de la mano de políticas educativas que entienden que la palanca de transformación es la institución escolar, y que uno de los modos de motorizar el cambio en la institución es el cumplimiento de estándares de conocimiento por parte de los alumnos (Pinkasz 2015) (Grinberg, 2015: 165) Evaluar es siempre una instancia política, o dicho de otra manera la práctica de la evaluación en diversos ámbitos, por distintos agentes y en diferentes circunstancias abre un juego de poder, de relaciones de fuerzas que hacen al núcleo político de la educación. En este sentido, seguimos la línea planteada por Silvia Grinberg que indaga sobre los cambios producidos en las

prácticas de gobierno escolar, las formas de organización de los aprendizajes, el rol docente (Grinberg 2008:326) desde la perspectiva de la gubernamentalidad desarrollada por Michel Foucault. Este autor señala que la nueva manera de ejercer el poder, la gubernamentalidad implica un ejercicio autolimitado del poder (Foucault, 2007: 26). No es un ejercicio del poder que sea limitado externamente, o que deba ser más o menos legitimado por un pacto para actuar, se trata de un ejercicio que se limita según lo que conviene o no hacer para alcanzar los efectos deseados. "Toda esa cuestión de la razón gubernamental crítica va a girar alrededor del 'cómo no gobernar demasiado'." (Foucault, 2007: 28). Se trata pues de considerar al otro y a sí mismo como individuo, capaz de decidir por sí lo que le conviene o no hacer, en tanto 'homo oeconomicus', sujeto de interés (Foucault, 2007: 313).

### **Operativo Aprender 2016**

El 18 de octubre de 2016 se llevó adelante en todo el país, la evaluación estandarizada denominada Operativo Aprender 2016. Dado su carácter censal todos los estudiantes de 6to año del nivel primario, del último año del nivel secundario tuvieron que rendir el mismo examen. Unas muestras de alumnos de 3º año de primario y de 3º del secundario también rindieron una prueba. El operativo fue resistido por los sindicatos docentes dado su carácter externo, homogeneizador, ignorante de las diferencias culturales, propio de las viejas evaluaciones de control de carácter disciplinario. Muchos de los sindicatos instaron a no asistir, temían el desprestigio de la escuela pública y la publicación de listas jerarquizadas de escuelas. Sin embargo, se llevó adelante con un alto porcentaje de asistencia de los alumnos, que en Mendoza alcanzó el 90%

Las evaluaciones del Aprender 2016 fueron elaboradas por equipos técnicos del Ministerio de Educación y Deportes de la Nación en base al desarrollo de competencias esperado de acuerdo a cánones internacionales y a contenidos establecidos desde los NAP (Núcleos de Aprendizaje Prioritario) de alcance nacional. Las pruebas eran de Lengua y Matemática, y en el último año del secundario se evaluaba también Ciencias Naturales y Sociales. Además, de los aprendizajes alcanzados, los estudiantes tenían que completar un cuadernillo referido a 'condiciones de aprendizaje'. Desde el gobierno nacional se justificó atendiendo a la necesidad de contar con un diagnóstico preciso de las condiciones en las que se encuentran los alumnos, en todo el país. Se puso el acento en que respondía a la Ley Nacional de Educación 26. 206, que seguía los lineamientos de las evaluaciones estandarizadas nacionales (ONE, Operativo Nacional de Evaluación). Se convocó a las familias y a los estudiantes a participar y se aseguró que no habría clasificaciones de

escuelas, se destacó su carácter anónimo, y que no implicaba ninguna nota relacionada con la promoción de los estudiantes. En total participaron más de 1.400.000 estudiantes e involucró la participación de 140.000 agentes educativos entre equipos técnicos nacionales, provinciales, docentes, directivos. Todos los involucrados recibieron un pago especial.

### **La puesta en marcha: mediatización y detalle**

En los días previos al Operativo Aprender 2016, el propio presidente señaló la importancia 'histórica' de la evaluación. Numerosos videos que podemos seguir en Youtube dan cuenta de la difusión mediática que tuvo en los distintos canales de televisión, en distintos horarios. Si bien, no es la primer prueba estandarizada que se toma en todo el país, la difusión del presidente Macri sobre la temática fue relevante. La justificación fue siempre atendiendo a la necesidad de un diagnóstico. Textualmente, dice el Presidente M. Macri: "Y para qué los evaluamos, los evaluamos para saber qué nos está faltando, para saber la verdad, como hoy ya sabemos con mucho dolor que uno de cada tres argentinos está en la pobreza. También queremos saber cuál es el punto de partida en la educación pública hoy, sin engañarnos. Educación pública de gestión pública y de gestión privada para de allí saber que capacitación necesitan nuestros docentes. Estos docentes que necesitamos que sean los héroes en la construcción de ese futuro que queremos compartir".

(<https://www.youtube.com/watch?v=Nu7-t35CwjM>)  
La implementación del Operativo Aprender 2016, se caracterizó por la precisión que se requería y por la cual se trabajó en sensibilización y capacitación de quienes la llevarían adelante. Si bien era realizada por docentes, no eran los del grado ni los de la escuela quienes la implementaban, eran de otras instituciones y se los denominaba Aplicadores. Los directivos se convertían en Veedores del operativo, y existían Coordinadores (de cabecera) por grupos de escuela y el referente jurisdiccional, cada uno tenía una tarea y se precisaba el carácter confidencial de la implementación. Además de las pruebas, docentes y directivos tenían que completar un cuadernillo que junto con el llamado cuadernillo del estudiante permitía contextualizar la escuela. El aplicador tenía que completar una planilla atendiendo a la lista del grado, en la que se le consignaba un número de identificación por estudiante que debía quedar registrado en sus cuadernillos. Los tiempos del examen estaban precisados por minutos también por áreas y el tiempo de recreo. Así, vemos que las pautas para la implementación censal fueron claras y sumamente detalladas. Cabe destacar entonces, la igualdad del examen, su carácter censal, simultáneo, la precisión de los tiempos del proceso de implementación, que evidencian un instrumento para medir a todos por igual y por otro lado, el



cuadernillo en que los estudiantes respondían a ítems vinculados a situaciones particulares y al contexto escolar.

### **Los resultados, entre la difusión y el secreto**

En medio de medidas de fuerza de trabajadores de la educación en todo el país, los resultados del Operativo Aprender fueron presentados por el propio Presidente de la Nación en el mes de marzo. Con afirmaciones desafortunadas vinculadas a las opciones reales de los estudiantes, que despertaron un repudio generalizado. Es en la presentación de los resultados del Aprender 2016 en la que aseguró que hay 'una terrible inequidad entre aquel que puede ir a una escuela privada y al que tiene que caer en la escuela pública' (La Nación 21-03-17).

Los resultados del operativo adquirieron una gran difusión por los medios de comunicación que dedicaron tiempo para mostrar algunos de valores introducidos por títulos generalmente negativos, de los que se hizo eco la opinión pública en general. Pruebas Aprender: la mitad de los chicos tiene bajo nivel en matemática y lengua (Clarín 21/03/17). Mauricio Macri presentó los resultados de la prueba Aprender 2016: dijo que son "dolorosos" (La Nación 21/03/17)

Lejos de presentar una lista de escuelas, tabuladas por el rendimiento de sus estudiantes, el temido ranking, los resultados se presentan en dos formas bien distintas. Por un lado, una difusión abierta en la página del Ministerio responden a indicadores generales, provincias, escuelas públicas y privadas, rurales y urbanas. Por otro lado, cada escuela recibió un reporte con los resultados particulares, además el directivo puede acceder a los detalles de los resultados de su escuela, en la página del Ministerio de Educación y Deportes de la Nación, a través de una clave (<http://www.educacion.gob.ar/secretaria-de-evaluacion-educativa/seccion/77/secretaria-de-evaluacion-educativa>). El tema de la confidencialidad, el secreto de los resultados, en particular en Mendoza, fue muy marcado (MendozaPost 29/06/17

<http://www.mendozaPost.com/nota/66043-la-dge-aseguro-que-el-vera-arenas-violo-la-ley/>). Según Emma Cuniatti, Subsecretaria de planeamiento y evaluación de la calidad educativa DGE, cada escuela debe trabajar puertas adentro con sus resultados para mejorar. Un punto no menor, al menos en Mendoza, es la implementación de autoevaluaciones institucionales, por un lado y la convocatoria a revisar los resultados del Aprender 2016 en cada escuela a través de talleres con un grilla de preguntas sobre acciones a realizar que los docentes y directivos deben completar

### **Reflexiones en torno a la gubernamentalidad**

Si bien la evaluación del Aprender 2016 tiene característica propias del examen (obligatoria,

censal, simultánea, externa, homogeneizante) como modalidad de relaciones de poder, entendemos que se vio atravesada por prácticas, como la profusa mediatización de su puesta en marcha, la forma de comunicación de los resultados y las acciones de gobierno posteriores. Estas suponen nuevas relaciones entre los agentes educativos, los estudiantes, el gobierno escolar, propias de la modalidad de ejercicio del poder que M. Foucault denomina gubernamentalidad. El primer lugar, señalaremos que este modo de ejercicio del poder implica un recurso a la verdad, a una verdad como estrategia de conducción de la conducta que cuenta con la libertad y la aceptación del otro (Foucault 2014: 33). En este sentido, se instala un régimen veridiccional (Foucault 2007: 54) y se generan relaciones en las que la decisión última esta en cada uno.

En el prólogo del documento oficial del Aprender 2016 se señala que el objetivo es contar con un insumo necesario para los docentes, los estudiantes, sus familiares y agentes de otros niveles de decisión. Nos preguntamos en qué medida necesitan saber los docentes cuando saben sus alumnos. ¿No están día a día con ellos? ¿No los calificaron durante los meses anteriores? ¿No identificaron sus conocimientos y sus carencias? ¿Por qué el énfasis en un tipo de evaluación diferente a la que habitualmente se utiliza centrado en el proceso de aprendizaje? ¿Por qué tanta difusión de la toma del examen? ¿Por qué tanto énfasis en convocar, en señalar que es diagnóstico, que no se colocará nota? ¿No es suficiente con señalar su carácter obligatorio, para qué tanta difusión? Por otro lado, si bien se difundieron los resultados, en la página del Ministerio Nacional, se hicieron sin jerarquía de escuelas, bajo secreto se enviaron Reportes a cada institución ¿Por qué esta combinación? ¿Qué implica para los agentes educativos en su accionar cotidiano?

El carácter censal, obligatorio, externo, simultáneo, la precisión de los detalles, la elaboración por parte de especialistas, el cambio de nombre de los agentes educativos involucrados junto con la difusión mediática de la necesidad de contar con un diagnóstico, de 'saber dónde estamos parados' implica construir una verdad indiscutible, pero también evidenciarse como tal. El gesto detallado de la puesta en práctica da cuenta de un ritual que en sí garantizará un diagnóstico difícil de rebatir, desde la perspectiva de la gubernamentalidad un ritual de la verdad. Una liturgia, que produce una verdad prevista de alguna forma pero que necesita se mostrada, difundida, reconocida por todos, de allí la profusa difusión no solo de la toma, sino de los resultados, "... la ceremonia visible de una verdad ya visible" (Foucault, 2014: 49). Una gran verdad, una sola verdad. La difusión mediática de operativo, de sus resultados con la utilización de términos de la escolaridad tradicional pone en evidencia la necesidad de reforzar una verdad, y una

problematización (Foucault, 2008: 18) de la educación centrada en resultados.

En segundo lugar, y en aparente contradicción con la difusión de resultados muy generales, se articula una puesta en marcha del secreto de los detalles. Los resultados de cada escuela son conocidos sólo por ella, sólo puede acceder el directivo con una clave particular. La evidencia de los resultados, reclama la acción de los docentes, (bastante apremiante si consideramos que desde junio a octubre tendrán unos pocos meses para 'mejorar'. La consigna no es compararse sino mejorar. Los talleres propuestos, las jornadas de autoevaluación que llevan adelante en las instituciones mendocinas ponen el acento en lo que los docentes y directivos pueden hacer frente a esos resultados. Son dinámicas de decir bien, del decir lo que se debe, de reconocer en última instancia la situación de necesidad. La difusión de resultados mediatizada en carácter negativo, el reporte secreto a cada institución se conjuga en el requerimiento por la acción de los docentes y de la institución. Entendemos, que el énfasis en el autoevaluación en las instituciones, genera por un lado, la atribución de la responsabilidad propia, y por otro una forma de vinculación del docente consigo mismo en términos morales, de deberes no cumplidos. Así, por una parte, una hermenéutica de sí mismo, mediante la cual el individuo está obligado a buscar la verdad de sí mismo (Foucault 2014:108), a indagar en sus propias acciones la insuficiencia o el error. Por otra, para nosotros, se instala una forma de tecnología del sujeto, mediante la cual se ve obligado a modificar su relación consigo mismo, con la ayuda o no de otro (Foucault, 2014: 33) en términos morales tensionando su conducta con lo debido. De espectador en la toma del examen, a protagonista de la mejora el docente queda atrapado en dar cuenta de su acción, siempre insuficiente frente a la interminable tarea del mejorar.

A partir de una práctica de evaluación externa, simultánea, homogeneizante, acompañada de un discurso altamente mediatizado se instala una manera particular de abordar la educación, centrada en los aprendizajes, que oscila entre el desencanto frente a los resultados, y la urgencia por modificarlos. A modo de conclusión, podemos señalar que este tipo de evaluación estandarizada no es un mero instrumento de diagnóstico, lejos está de ser una intervención inocua respecto de las relaciones intersubjetivas, en particular, entre los docentes y el gobierno escolar. El Operativo Aprender supone nuevas relaciones entre los sujetos diferentes a las que su apariencia disciplinara implicaría. Esta dirigido no a calificar y diferenciar estudiantes, no a clasificar escuelas. Sus efectos están vinculados a que los docentes se reconozcan responsables de la situación que atraviesan sus alumnos frente a distintos estándares. Si esta situación se repite anualmente nos encontramos con una práctica habitual en la que los docentes deberán dar cuenta de lo que

deberán hacer. Consideramos que el Operativo Aprender supone una reconfiguración de las relaciones entre los estudiantes, docentes y el gobierno escolar en la lógica de la conducción de la conducta a través de la verdad, de una problematización de la educación centrada en los resultados, en la acción de los docentes en las instituciones, desde la cual la acción justa debe desencadenarse. Son los docentes los que deben dar cuenta de lo que harán para mejorar frente a padres, y ante el gobierno escolar. que quedan exentos de agencia, exentos de responsabilidad.

## Bibliografía

- Dirección Gral de Escuelas, (Provincia de Mendoza) <http://www.mendoza.edu.ar/direccion-de-evaluacion-de-la-calidad-educativa/>
- Foucault, M. (1989), *Vigilar y castigar, el nacimiento de la prisión*, Buenos Aires: Siglo XXI
- Foucault, M. (2003), *Historia de la Sexualidad 2- El uso de los placeres*, Buenos Aires: Siglo XXI
- Foucault, M. (2007), *El nacimiento de la Biopolítica* Buenos Aires: FCE
- Foucault, M. (2014), *Obrar mal, decir la verdad. La función de la confesión en la justicia. Curso de Lovaina 1981* Buenos Aires: Siglo XXI
- Grinberg, Silvia (2008), *Educación y poder en el siglo XXI, gubernamentalidad y pedagogía en las sociedades de gerenciamiento*, Madrid: Miño y Dávila
- Grinberg, Silvia (2015). "De la disciplina al gerenciamiento, del examen al monitoreo. Un estudio sobre el gobierno y la evaluación en las sociedades contemporánea", en: *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación* vol. 8, nº 2, 155-172
- Ministerio de Educación y Deportes de la Nación <http://www.educacion.gob.ar/secretaria-de-evaluacion-educativa>
- Tosoni, Cecilia (2016) "Trayectorias escolares: la ambigüedad de la inclusión educativa" Ponencia en *Jornadas Nacionales de Investigación en Ciencia Sociales* FCPYS UNCuyo 250y 26 de agosto 2016

## EDUCACIÓN INCLUSIVA.

### Las tecnologías de la información como competencias esenciales para la integración social

Graciela Tumini,  
Daniel Lasheras, Marcelo Marescalchi

#### Introducción

Esta comunicación se enmarca en el proyecto de investigación: "las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC's) como competencias esenciales en la gestión de la autonomía del aprendizaje y la medida de su incorporación en la educación superior", aprobado y subsidiado por SECyT de la UNRC, cuyo objetivo general es: conocer la medida de la incorporación en la educación superior de las TIC's como competencias esenciales en la conformación de la autonomía del aprendizaje del estudiante.

Según Monereo, "un nuevo proceso de socialización y culturización se ha iniciado gracias (o por culpa) de las TIC, proceso que no parece ser reversible y que gradualmente influirá sobre las formas de memorizar, comprender, dialogar, en definitiva de pensar de las nuevas generaciones. Poco a poco se irá configurando una mente virtual sustancialmente distinta a la mente letrada que conocemos y con la que interpretamos y respondemos al mundo. Ahora, en los albores del siglo XXI, una nueva generación se está desarrollando a la sombra de las TICs. Podríamos hablar de una generación de "nativos tecnológicos" que cada vez a más temprana edad, reciben la mediación de distintos dispositivos de comunicación basados en tecnología digital". (Monereo, 2005: 8)

Nuestro propósito en este escrito es describir los resultados obtenidos a partir del análisis efectuado del cuestionario realizado a estudiantes de primer y segundo año de las carreras de la Facultad de Cs. Económicas. UNRC.

#### Análisis de los primeros resultados obtenidos

Nos abocamos a la descripción de los primeros resultados obtenidos del cuestionario realizado a estudiantes de los dos primeros años de las carreras de la Facultad de Ciencias Económicas, Lic. en Administración, Lic. en Economía y Contador Público. UNRC. El instrumento utilizado en la recolección de la información, un cuestionario, nos basamos como modelo para su construcción en el cuestionario "Competencias básicas digitales 2.0 de los estudiantes universitarios" COBADI (Marca registrada: 2970648), cuyo objetivo es: conocer las Competencias Digitales del alumnado universitario, conformado por 18 ítems dividido en dos apar-

tados, el primero referida a los datos personales y el segundo a los datos sobre la utilización de tecnología y la tercera se divide en cuatro bloques que corresponden a cada competencia esencial estudiada.

Presentamos los resultados obtenidos del análisis efectuado de la primer, segunda sección y un avance en la tercera sección del cuestionario utilizado como instrumento para la recolección de la información; primera sección *datos personales*, tales como: sexo, edad, institución educativa de la cual provienen los estudiantes, orientación recibida en la escuela secundaria, en la segunda sección, *datos sobre utilización de tecnología*, sobre: formación en Web 2.0. o Software social, el tiempo dedicado a navegar por Internet, temas que les interesa ver y/o buscar por Internet, cómo así también, la existencia en la currícula de asignatura/as en la que les enseñaron TIC's, por último develamos un avance en la tercera sección, *bloque de competencias* en la que describimos los resultados del análisis de dos de las cuatro competencias esenciales objeto de estudio.

La muestra realizada se constituyó en 170 estudiantes, que cursan los dos primeros años de la Facultad de Ciencias Económicas, UNRC, la selección de las asignaturas fue intencional, tomando en cuenta para la selección de la misma la masividad de estudiantes con que cuentan y que pertenecen al ciclo básico de las tres carreras de dicha facultad. Nuestra intención es conocer cuán competente y hábiles son los estudiantes en relación a las competencias esenciales en TIC's, las asignaturas seleccionadas son Metodología de las Ciencias que se dicta en el primer cuatrimestre de primer año, ciclo básico y la asignatura Sociología que se dicta en el primer cuatrimestre de segundo año, de dicho ciclo, ambas asignaturas pertenecen al Departamento Humanístico-Formativo.

Para ilustrar a nuestro lector, con respecto a la primera sección *datos personales*, diremos que, en cuanto a la composición del género del total de la población objeto de estudio, la misma se presenta de la siguiente manera, el 58% de los estudiantes son mujeres y el 42% son varones, este resultado nos permite observar una preponderancia del sexo femenino en el cursado de los primeros años.

Ahora, con respecto a la edad de los estudiantes que cursan el ciclo básico, se aprecia que el promedio de edad de los mismos el 81.76 % de los encuestados tiene entre 18 y 19 años, el 10.59 % corresponde a estudiantes de 20 años, 5.88 % son estudiante de entre 21 a 23 años, la muestra realizada nos permite observar que la población que comienza los estudios en la facultad son los que recientemente han finalizado sus estudios secundarios.

Al interrogarlos, con respecto a las instituciones de procedencia un alto porcentaje de los alumnos provienen de instituciones educativas de la ciudad de Río cuarto y de localidades de su amplia zona de influencia, como son (Gral. Cabrera, Gral Deheza, Del Campillo, Coronel Moldes, Sampacho, Holmberg, Las Higueras, etc.) y en un menor

porcentaje provienen de la provincia de San Luis, Santa Fe y La Pampa. En cuanto, a la orientación de sus estudios secundarios el 64.71% viene de instituciones cuya orientación corresponde a Administración, Economía y Gestión, por su parte, el 11.76% de Ciencias Naturales y en menor porcentaje al resto de orientaciones, tales como Arte, Informática, Ciencias Sociales, lo que nos revela que un alto porcentaje de los alumnos que cursan carreras de la Facultad de Ciencias Económicas provienen de establecimientos educativos cuya orientación es pertinente a las carreras que ofrece la Facultad. En cuanto, a la/s asignaturas en las cuales recibieron educación en TIC's, el 85 % de los estudiantes respondió que la materia en la que aprendieron acerca de TIC's fue Tecnología, Computación, solo el 7 % en Sistema de información y el 8% restante en otra asignaturas. Continuando con nuestro análisis presentamos los resultados obtenidos acerca, de la información recaba, en relación a los *datos sobre la utilización que realizan de las tecnologías*, tales como: formación en Web 2.0 o software social, consultando si posee medios tecnológicos, lugar de conexión a internet, tiempo utilizado para navegar en internet, temáticas que les interesa buscar en internet y por último que tiempo utilizas en diferentes acciones. En relación a la pregunta *formación recibida en Web 2.0 o software social*, de los estudiantes consultados sólo el 26% recibió formación, mientras que 74 % no han recibido formación las Web 2.0. el resultado nos devela la escasa formación que tienen los encuestados acerca de esta competencias. Conociendo, la utilidad que tiene para el estudiante la formación en Web 2.0, término acuñado por Tim O'Reilly, dado que, entre otra potencialidades, posibilita el aprendizaje colaborativo, es decir, fomenta la colaboración y el intercambio ágil de información entre los alumnos, y entre estos y el docente, permite compartir información, la interoperabilidad, el diseño centrado en el usuario y la colaboración en la world wide web (www.), la cual facilita a los usuario interactuar y colaborar entre sí. A su vez, el aprendizaje y uso de la Web 2.0 facilita el desarrollo de las siguientes competencias a los estudiantes: aprender a aprender, contribuye a la autonomía del aprendizaje, la comunicación, el trabajo colaborativo, el acceso a información en el momento que sea necesaria, facilita el proceso de enseñanza-aprendizaje, permite que el alumno logre un aprendizaje autónomo- autoregulado y pueda aplicar la información compartida. En consecuencia, la ausencia de formación en Web 2.0 o software social dificulta el desarrollo de las competencias esenciales antes mencionadas en TIC's. Ahora bien, avanzando en el análisis al interrogar a los estudiante con respecto a si poseen medios tecnológicos, en particular, PC, Tablets (Ipad, Samsung glaxi, etc.) y conexión a internet, el 93% posee PC, el 60% posee tablets, y el 91% tiene acceso a internet, los resultados nos revelan que los estudiantes encuestados en un gran porcentaje cuentan con los distintos medios tecnológicos mencionados.

En cuanto, al *lugar que se conectan habitualmente a Internet*, el 59 % de los encuestados eligen conectarse en cualquier lugar, el 32 % eligen realizar las conexión a internet desde sus casas, por otra parte el 9 % restante realiza la conexión en la universidad, el ciber café, etc.

En lo que respecta, al *tiempo que los alumnos dedican a navegar por internet*, los encuestados podían seleccionar entre cuatro parametros horarios, entre 1 y 3 horas a la semana, entre 4 y 9 horas a la semana, más de 9 horas a la semana y otros. El resultado nos revela que el 44% dedican más de 9 horas por semana a navegar por internet, el 34% destina entre 4 y 9 horas a la semana a navegar por internet, el 19 % entre 1 y 3 horas por semana, esto expone la cantidad de tiempo que están conectados a internet.

Luego, al preguntar acerca de *cuanto tiempo utiliza para las siguientes acciones* (ver televisión, escuchar música, informarse sobre temas académicos y profesionales, jugar on line, buscar información, publicar fotografías/ vídeos, bajar música, películas, juegos etc. hablar con amigos a través de redes sociales, chat., buscar amigos, trabajar en grupo con compañeros de clases para realizar tareas académicas), clasificadas dichas acciones en los siguientes parámetros, como, "mucho" (5 o más horas semanales), "poco" (menos de 5 horas semanales) y "nada" (no lo utiliza nunca). Los resultados obtenidos nos ilustra las acciones que más realizan los estudiantes, en las cuales el 77.65 % de los encuestados dedica mucho tiempo (5 o más horas semanales) a las relaciones sociales, tales como, hablar con los amigos a través de las redes sociales, chat, etc., a su vez, un 55.85 % utiliza mucho tiempo para escuchar música, el 38.82 % emplea mucho tiempo a buscar información para realizar las tareas universitarias, ahora en cuanto a poco tiempo (menos de 5 horas semanales) para realizar acciones, observamos que, el 65.29 % destina poco tiempo para informarse sobre temas a nivel académico y profesional, el 57,06 % dedica poco tiempo para buscar información para la realización de tareas universitarias, el 55.88 % utiliza poco tiempo en trabajar en grupo con compañeros de clases para realizar tareas académicas. Los resultados obtenidos muestran que el objetivo que los estudiantes tienen cuando usan internet es más bien social, aunque se evidencia un porcentaje menor que eligen destinar su tiempo en la realización de tareas académicas, como así también, en bucar información pertinente y trabajar en grupo para la realización de tareas de actividades académicas.

Ahora bien, con relación al *bloque de competencias esenciales*, en este bloque interrogamos a los estudiantes en función de lo eficaz que se sienten respecto al enunciado recogido en cada uno de los ítems, en una escala que va del 1 al 4, donde el 1 hace referencia a que se siente completamente ineficaz y el 4 cree que lo domina completamente. Nos proponemos a continuación, describir los resultados obtenidos, en cuanto: a las *competencias*

en conocimiento y uso de las TIC en la comunicación social y aprendizaje colaborativo, en cuanto al conjunto de estrategias que favorecen el diálogo eficaz y comprensivo con otro u otros interlocutores a través de cualquier dispositivo que lo permita. Algunos de los ítems de especial relevancia en relación a esta competencia son: poder comunicarse, estar en condiciones de emplear simultáneamente distintos medios para comunicarse, etc. El estudio reveló que aproximadamente el 70% de los estudiantes que respondieron al cuestionario son completamente eficaces en el uso de las TICs para la comunicación social, en particular lo vinculado con las relaciones sociales, comunicarse con otras personas a través del email, chat, mensajería instantánea y participar en redes sociales (facebook, twitter, instagran, whatsapp, etc.). La comunicación social se ve potencializada para las relaciones sociales (amistad, afectos, conocer otras personas, comunicarse, etc.). Ahora bien, en cuanto, al aprendizaje colaborativo, que nos remite a la *competencias para aprender a colaborar*, conjunto de estrategias que facilitan el trabajo en equipo y la corresponsabilidad en los productos obtenidos. Esta competencia hace referencia a: ser capaz de “aprender de forma cooperativa”, el trabajo permanente con otros, en el que se distribuyen roles, funciones e información para lograr una mayor sinergia. Por ende, el poder “aprender en red” y saber moverse en distintas redes, el estudio nos reveló que los estudiantes que son completamente eficaces en el uso de las TICs para las relaciones sociales, se sienten ineficaces al momento de participar en foros, blogs, esto se muestra como una constante en las respuestas de nuestros encuestados acerca del uso que realizan de internet no es académico, sino social. Continuando con nuestra descripción, vamos a presentar los resultados obtenidos en la *Competencias de uso de las TICs para la búsqueda y tratamiento de la información*, en una escala que va del 1 al 4, donde el 1 hace referencia a que se siente completamente ineficaz y el 4 cree que lo domina completamente, a través de este bloque intentamos conocer que tan competentes son los estudiantes en la búsqueda y gestión de la información y “aprender a aprender”, competencias esenciales, relacionadas con la búsqueda de información, con la posibilidad de aprender autónomamente en nuevas situaciones, relaciona con el acceso y la gestión de información, es decir, que los estudiantes sepan buscar, localizar, analizar y sintetizar información, organizarla, evaluarla y resignificarla. El estudio reveló que el 85,54% de los estudiantes son competentes en búsqueda de información, navegar por internet con diferentes navegadores (Mozilla, Explorer, Google Chrome, etc.) y por ende son capaces de usar distintos buscadores, que en la escala de referencia dominan completamente. Ahora, el resultado es completamente inverso cuando los estudiantes fueron interrogados acerca de sus capacidades para el tratamiento de la información, en lo que hace a trabajar algún programa de cartografía como

google maps, google earth, usar programas para planificar tiempo de estudio, trabajar documentos en red, a organizar, analizar y sistematizar información mediante mapas conceptuales utilizando alguna herramienta de software social, o bien utilizar programas para difundir presentaciones interactivas en red (prezi, PPT, slideShare, etc).

### A modo de cierre

Las TICs, son herramientas necesarias en el desarrollo y en la conformación de las competencias esenciales, dado el estado actual de expansión y crecimiento entre los jóvenes, lo que las han convertido en un medio para una educación inclusiva y de socialización privilegiada para el desarrollo individual, social, profesional y laboral en el contexto epocal en que vivimos.

De los resultados obtenidos del estudio realizado a partir de las respuestas del cuestionario se extrae que el perfil de los estudiantes encuestados se enmarca dentro de personas que se conectan más de 9 horas a la semana a Internet y que utilizan mayoritariamente este recurso para las relaciones sociales, como son hablar con amigos, publicar fotos/videos y escuchar música, también utilizan internet para la búsquedas de información académica en menor grado, para realizar tareas universitaria y trabajo grupal.

En la actualidad, un gran porcentaje de estudiantes bajo estudio de la Facultad de Ciencias Económicas tiene a su disposición medios tecnológicos y acceso a internet, a su vez tiene a su disposición sistemas de información, alternativas de acceso a la biblioteca y plataformas educativas virtuales tales como, SIAL y SIAT, que favorecen el proceso de aprendizaje permanente, como así también nuevas experiencias educativas que fomentan la generación de competencias esenciales en TIC's. Ahora bien, en lo que respecta a las competencias en conocimiento y uso TIC's en la comunicación social y en el aprendizaje colaborativo, el estudio revela que los estudiantes son competente para usar internet con una función social, es decir comunicarse con amigos, familiares, docentes, el estar en contacto con otros, esa competencia no se hace evidente al momento de realizar trabajo colaborativos o participar en foro, blog.

En cuanto a las competencias en el uso de las TICs para la búsqueda y tratamiento de la información, los estudiantes encuestados son competentes para buscar información, no ocurre lo mismo al momento de realizar el tratamiento de la información. Aunque los estudiantes son “nativos digitales” en palabras de Marc Prensky, consideramos de acuerdo al análisis efectuado que es necesario potencializar las competencias digitales en la utilización de la Web 2.0, para fines académicos y su posterior uso en la vida personal, social y profesional.

### Referencia bibliográfica

MONEREO, C. (2005). *Internet y competencias básicas. Aprender a colaborar, a comunicarse, a participar, a aprender*. Ed. Graó. Barcelona

## SUBJETIVIDAD:

### CAMINOS DESTERRADOS

Miriam Beatriz Berlaffa,  
Melina Ghiglione, Jazmín Mosquera

#### Entrando en Tema...

Nos proponemos en este trabajo reflexionar sobre la subjetividad, para poder analizarla a partir de pensadores de la filosofía francesa que han acompañado el recorrido de nuestro abordaje en la temática, poniéndola en tensión con los preceptos academicistas instaurados por la psicología moderna.

Si bien diferenciaremos algunos títulos y divisiones sobre algunas temáticas generales, no porque se deban trabajar de forma aislada, sino solo como “necesidad sintagmática” de ordenar y categorizar. Al mismo tiempo quisiéramos animarnos a jugar el juego de perdernos y no poder darle una lógica estructural, incursionar en este laberinto que nos invita a reflexionar, invertir y entramar acciones posibles de ser simbolizadas en la figura del rizoma.<sup>1</sup> Deambular entre líneas de fuga, desterritorializaciones, consintiéndonos en la intención de transgredir las fronteras de cómo estamos mandados a decir y pensar.

Es conveniente en el marco de esta tensión, una breve referencia histórica que nos permita diferenciar modernidad y posmodernidad, y al mismo tiempo nos aclare la perspectiva cuando hablemos de estructuralismo y posestructuralismo. Ibáñez Gracia (1996: 61) sitúa el origen de la modernidad hacia finales del siglo XV, inicio del 1500, época que se entronca con el Renacimiento, se produce el “descubrimiento” de América, es el momento en el que empiezan a darse los primeros pasos de la producción del conocimiento científico, en donde la razón pasa a ser el elemento clave en permanente relación con los procesos de libertad, emancipación y progreso. El universalismo, el discurso totalizante y la muerte metafórica de Dios, le dieron una marca particular a este momento histórico, donde se prestaba principal atención a la ideología de la representación, es decir, el conocimiento como representación del mundo, en donde la definición de su validez estaba dada por el hecho de representar la verdad.

Dentro de la modernidad, en el siglo XX, tiene su auge el estructuralismo, entendiendo por estructura “... la forma según la cual las partes de un ser concreto (...) se organizan (...) en un todo” (Ibáñez Gracia, 1996: 22) Esta concepción se comienza a generalizar de tal manera que alcanza múltiples espacios.

El autor mencionado dice al respecto:

“El estructuralismo se constituye contra buena parte de lo que se ha venido denominando la metafísica occidental moderna, es decir, se constituye contra Descartes, contra Kant, contra Hegel; esto, en el plano del pensamiento. Y en el plano académico se constituye contra los poderes establecidos en la academia (...) Al mismo tiempo, constituye un intento de proporcionar a las Ciencias Sociales una legitimidad que la institución académica les negaba. Es una defensa de las Ciencias Sociales acompañada de una exigencia de rigor científico y metodológico que permita, efectivamente, que las Ciencias Sociales no aparezcan como algo que debe estar supeditado a la Filosofía”. (26-27)

Continuando con las ideas del autor, entre 1975 y 1985 se comienza a desarrollar la matriz posmoderna. Se trata de innovaciones tecnológicas que van a incidir sobre el pensamiento y sus procesos. Donde la intención ya no es representar la realidad tal cual es, sino perfeccionar el tratamiento de distintos modelos de realidad. La posmodernidad viene a mostrar que la razón, que había sido presentada como emancipadora, tiene consecuencias de tipo totalitarias, ya que es un dispositivo que asola las diferencias, e instala nuevas formas de dominación.

En este marco podemos hablar de posestructuralismo, el cual viene a cuestionar el cientificismo y la asunción acrítica de muchos de los supuestos de la modernidad y sus conceptos de certeza, objetividad y fundamentos seguros. El posestructuralismo va a recuperar la historia, pero diferenciándose de la concepción moderna que la plantea como algo que avanza de forma progresiva hacia metas que siempre mejoran las anteriores.

Esta breve reseña histórica puede resultar ilustrativa de lo que en un comienzo, por lo menos en el desarrollo de la psicología, significó la palabra subjetividad o lo subjetivo. Recordemos que finalizando el siglo XIX, en esta pretensión que tenía la psicología de convertirse en ciencia independiente, es decir separarse de la filosofía a la cual estaba adherida, una de las condiciones que debía cumplir para lograr este estatuto, era parecerse lo más posible a los modelos científicos imperantes en la época, las ciencias naturales, desde el paradigma científico positivista. Por lo que debía quedar claramente diferenciada y totalmente ajena a la filosofía, precisamente por ser este un saber subjetivo que no acordaba con la objetividad en la producción del conocimiento, que el positivismo llevaba como punta de lanza. ¿Qué implicó ello? que la palabra subjetivo o cualquier otro término que aludiera a ella fuera desterrada del lenguaje psicológico de la época y por muchos años más.

#### Subjetividad-es...

Será en la tensión de estos antagonicos conceptos, donde recuperaremos bajo las

condiciones que la historia científica nos legó, lo que se nos presenta como reciclable para dar a entender nuestro pensamiento. Podemos reconocer en este sesgo, como nos condiciona este carácter reciclable de la historia, si es que aun perseguimos obstinadamente la necesidad conceptual de explicar esta categoría algo inasible como lo es la subjetividad, por lo menos para la perspectiva del rizoma. Admitiremos no poder siquiera elaborar una incipiente disquisición, sin primero toparnos con un margen de interpretación, un abanico de signos disponibles para explicarnos, como lo es el lenguaje. Signos que en pos de perpetuarse nos han confinado a un recorte falso, a un ilusorio discurso a partir del cual nos interpretamos en mera replicación. Preconfigurados archivos que en su vertiente investigativa y cognitiva, siempre estuvieron sujetos a una mirada totalitaria, que se nutrió de voces legitimadas, alojándonos en una perspectiva identitaria instituida y generalizada. Registro configurado de lo que somos, lo que dejamos de ser y el esbozo de lo que vamos siendo, mirada que adquiere cierto tinte exiguo al reconocer que siempre estuvo sujeta a un punto de vista unitario, puesto que se escribió en nombre de un aparato celular del estado, aun cuando sus relatos aspiraban a expresarse en términos plurales. Vislumbramos entonces, que preguntarnos cuál sería nuestra limitación perceptiva, sería un cuestionamiento que hallaría su respuesta en el mismo límite perceptivo en el cual se engendra, puesto que colisionaría con el margen de signos históricamente permisibles y reutilizables para su contestación, que se consolidaron a partir del avasallamiento de la normalización y la clausura de otras voces.

Si entendemos que las mismas relaciones de poder, en gran parte, se ejercen mediante la reproducción y el intercambio de signos que transmiten información por medio de un lenguaje, no podemos eludir el carácter transcendental que esto adquiere bajo el discurso garantista para su reutilización continua. Estableciéndose ciertas estructuras de poder comunicativas que operaron y operan en la burocracia de los procesos de comunicación. Modelando solapadamente nuestras acciones y alojándonos bajo sus efectos persuasivos en un residuo netamente pragmatista y funcional a sus fines, que nos mantiene en inmanencia acrítica, en voces invalidadas que ni siquiera resuenan como ruido (insurgencia o rebelión) sino que lo hacen como "eco", simple resonancia intransigente que murmulla entre las posibilidades de una lógica que le fue impuesta.

Hace aproximadamente unos 30 o 40 años que algunos pensadores postmodernos, posestructuralistas, comenzaron a rebelarse contra tal imposición, contra semejante colonización en la formación del pensamiento y rescatan de la clausura moderna lo subjetivo y todos sus derivados. Lo que venimos planteando, tuvo tal magnitud, que aún hoy son muy pocos los ámbitos y los estudiosos que transitan estos

nuevos terrenos, es aún poca la producción teórica, por así decirlo, que hay desde estas perspectivas, comparadas con el gran enjambre teórico que refleja muchos años y mucho poderío de la mirada científicista tradicional respecto de lo subjetivo.

Podríamos entonces arribar a la idea de que la historia del sujeto nunca existió por fuera de los márgenes de quienes la contaron, y que como tal, no se aprehendió a contemplar la diversidad de interpretaciones que ese mismo suceso pudo haber tenido para los incontados, es decir, para sus propios protagonistas. Consecuentemente nos toparíamos con una especie de reliquia universal que no nos explica básicamente "nada" y que aun pretende en su afán generalista, enraizar en el hombre cierta imagen interiorizada del orden del mundo, cierto agenciamiento que hace que el propio pensamiento devenga estándar.

Y es en este mismo margen de maniobra, por resistencia a un cultivo, en donde se engendra un doble régimen complementario, es decir, surge la fuerza compensadora entre este pensamiento que deviene estándar y lo incompatible que el mismo genera. Que invita a accionar desde la transmutación que asumimos inexorable, la necesidad de corromper la representación autofundada del yo-nosotros, e intentar pensarnos desde lo extraño. Demarcándonos en inacabable proceso dentro de un legado constituido por un entramado histórico, político, económico y cultural. En otras palabras, señalamos que pretender explicar lo que es la subjetividad, en este sentido, demandaría cierta permeabilidad en los límites puesto que nos mantendría dentro, pero a su vez demandaría forzosamente del afuera, de la otredad, tránsito vertiginoso que deberíamos comenzar a recorrer, en donde las líneas de subjetivación comenzarían a trazarse como líneas de creación, en la medida que escapan de las dimensiones del saber y del poder.

Incursionamos así en un nuevo terreno, el de la "Nomadología" que creemos será de utilidad para adentrarnos en lo netamente heteróclito, que nos permitirá resbalarnos en el túnel de lo descolonizado, y transitarlo en el desafío constante de resignificar las propias matrices culturales, las que estancadas en la norma de la identidad esencialista suelen restringir el devenir ser-otro.

En ese sentido es que referiremos a la palabra nomadología, como una apuesta para repensarnos, transitar de la identidad a la otredad, cruzar esa delgada línea en la que todo se pierde funestamente para nuestra significación, para poder comenzar a desnudar los sistemas de significación endógenos, a modo de desplazarse, insurrectamente, a los márgenes, al cruce con la otredad, puesto que es allí donde pretendemos explicarnos.

## Subjetividad-es Nómade-s

Lo subjetivo, la subjetividad, los procesos de subjetivación vienen a interrumpir el orden del pensamiento lógico-racional-moderno, donde hay una secuencia ordenada, objetiva, al modo que esta perspectiva entiende el desarrollo, aun el de las ideas, herencia de la tradición científica positivista. Convengamos que dicha interrupción, es la aspiración de la mayoría de los autores que nos han acompañado en este viaje por las subjetividades, pero no podemos desconocer que en otros pensadores esto no ocurre de ese modo y lo subjetivo y la condición sujeto refieren más a ese paradigma que impregnó durante tanto tiempo la producción de conocimiento y hoy continúa con la misma línea de pensamiento. Es como si hubiesen cambiado las condiciones histórico-sociales pero el esencialismo en la constitución subjetiva, la lógica del Uno, sigue guiando esos modos de pensar al sujeto y sus condiciones, confirmando lugares de poder respecto de los saberes oficiales. Mientras que en función de lo que venimos planteando promovemos, desde la resistencia, la co-existencia de saberes, la diversidad de perspectivas, la lógica del Y.

Se evidencian así dos miradas que conviven, por lo menos en los ámbitos académicos, por un lado se encuentra la idea de sujeto, que remite a un lugar al cual hay que llegar, a adonde arribaría la subjetividad o el fin de los procesos de subjetivación, donde habría un punto de partida y uno de llegada, lugares de seguridades casi irrevocables. Otras perspectivas interrumpen la secuencia lineal, donde es difícil y casi imposible identificar un comienzo y un fin o adquisiciones que devienen como resultado de una causa. La figura del rizoma pareciera el mejor modo de representar ese mundo entramado de encrucijadas, en donde lo social, cultural, histórico, psicológico, etc., se entrelazan, casi al punto imposible de separación, acompañando ese proceso que llamamos subjetivación. Ese estado de definición o completud, que plantean las voces legitimadas del saber, es una ambición que posee una falla primordial que viene dada por la creencia de que tal estado podría alcanzarse, apoyado en la idea de sujeto pleno planteado por la ciencia moderna, hombre de conciencia transparente, poseedor de la razón y por lo tanto de un completo autodominio.

No podemos reducir la subjetividad, al modo que lo entiende la psicología, su abordaje trasciende esta disciplina, por lo menos si evitamos clausurarla. Según las ideas de los autores que nos inquietan, pareciera que la subjetividad no se deja atrapar en ninguna categoría, ni permite que ningún campo disciplinar se adueñe de ella, plantea un escenario en donde todo es posible y nada se da por sentado. Escapa a cualquier posibilidad de conceptualización, justamente porque siempre existirá al margen de nuestras interpretaciones, en un plano inaprensible. Aquí, el lugar sujeto ocupa un territorio que nos expropia,

donde precisamente a nada podemos sujetarnos para comprenderlo, ni siquiera a lo corpóreo, si pensamos al sujeto como un lugar evanescente, que puede o no estar más allá de los procesos que lo subjetivan.

Pretendemos abrir el juego, encauzándonos en un marco reflexivo que albergue la heterogeneidad que la perspectiva rizomática nos ofrece. Admitiendo múltiples entradas, conectables en todas sus dimensiones, susceptibles de recibir modificaciones, que tracen líneas sin destino, donde no haya principio ni fin, donde se erradiquen unidades principales.

Podemos vislumbrar de esta manera, que la subjetivación como proceso, desde esta percepción rizomática, no sería solo un encuentro consigo mismo, sino también con lo que bordea el sí mismo, para poder de esta manera comenzar a desnudar los sistemas de significación endógenos. Pudiendo arribar a una concepción que llega a su esencia y nutre líneas de fuga y procesos de creación subjetiva en la medida que escapa a estructuras de poder y significación.

## Ideas finales

Creemos entonces que entre el artificio y la desterritorialización encontraríamos tal vez una vía de acceso, una hendidura aun no colonizada por los imponentes principios del conocimiento científico, para pensar la subjetividad. Brecha inaugural, solo para quien la transita, que no está totalmente desafectada del carácter endocultural de tales principios, porque indefectiblemente se gesta desde ellos, sin embargo no culmina de ser subsumida por los mismos, grieta que admite cierto margen de maniobra, en donde la constante conglomeración entre dinamismo y estabilidad se fusionan y tensionan inextricablemente dibujando tramas subjetivantes.

Debemos reconocer que será un camino sinuoso el que emprenderemos, ya que solo podríamos transitarlo desde la biografía no autorizada, o desde aquella que siempre estuvo reprimida, atada a modelos de sujeción social que nos han equipado semióticamente como sujetos y que a su vez nos han protegido de nuestros propios deseos, de nuestros agenciamientos creadores, de potenciales líneas de fuga, como así también de sus devenires.

¿Será posible permear nuestros sistemas académicos-científicos, nuestros bagajes socio-históricos-culturales abriendo un nuevo camino en los cuales puedan converger nuevas rutas, que nos permitan expresar la subjetividad, como relativa, incompleta, mutante, sin que en función de ello no podamos ni siquiera aspirar a convenir básicamente nada para explicarnos este suceso a nivel social o en gran escala, o simplemente limitarnos a vivirlo, como una especie de suceso babélico, en donde el constante disidente y heterodoxo es lo único que nos subjetiva?



## Notas

1. El rizoma es un tubérculo, concepto de la botánica que no es raíz, son bulbos; los tubérculos rompen con la estructura vertical de la raíz: son formas contrarias a la linealidad de la razón que muy bien Guattari y Deleuze utilizaron como metáfora para pensar y decir la subjetivación desde lo acéfalo, lo amorfo, lo que no se enraíza en Uno que puede devenir dos, sino como un entramado incesante de líneas que no definen ninguna estructura pero que a su vez incluyen estructuras. En donde no hay principios de conexión y de heterogeneidad, ningún punto del rizoma es más importante que otro, las conexiones son múltiples, variadas y sin jerarquía. (Guattari y Deleuze, 2010: 12-14)

## Referencias

- Balibar, E. (2001) *El Estructuralismo: ¿Una destitución del sujeto?* Ponencia presentada el 21 de marzo de 2001 en el coloquio "Normas y Estructuras", Universidad de Rennes I, primera aparición en la *Revue de Métaphysique et de Morale*, número especial "Repenser les structures", Enero de 2005, bajo la dirección de Guy-Félix Duportail.
- Deleuze, G. (2002) *¿En que se reconoce el Estructuralismo?* Traducción castellana de Juan Bauza y María José Muñoz del texto *L'île déserte et autres textes. Textes et Entretiens 1953-1974*, edición preparada por David Lapoujade en Ed. Minuit, París, 2002, cap. 23, p. 238-269.
- Deleuze, G. (1990) *¿Qué es un dispositivo?* En *Michel Foucault filósofo*. Gedisa. Barcelona.
- Deleuze, G. y Guattari, F. (2010) *Introducción*. En: *Mil Mesetas. Ed. Pre-textos. España*
- Foucault, M. (1988) *El sujeto y el poder*. *Revista Mexicana de Sociología*, 3, 3-20. Versión reproducida del texto original del mismo título, que se publicara como postfacio del libro *Michel Foucault: más allá del estructuralismo y la hermenéutica* de Dreyfus y Rabinow.
- Guattari, F. (2013) *Líneas de Fuga. Por Otro Mundo de Posibles*. Cactus. Buenos Aires.
- Guattari, F. y Rolnik, S. (2006) Capítulo 2. Subjetividad e historia. En *Micropolítica. Cartografías del deseo*. Traficantes de sueños. Madrid.
- Ibáñez Gracia, T (1996) *Sesión 2 "Del estructuralismo al postestructuralismo, camino a la posmodernidad", Sesión 4 "Adiós a la modernidad"*. En *Fluctuaciones conceptuales en torno a la posmodernidad y la psicología*. Universidad Central de Venezuela. Caracas.
- Rancière, J. (2007) *La distorsión: política y policía*. En *El desacuerdo. Política y filosofía*. Buenos Aires: Nueva visión

**5.**  
**Enfoques educativos**  
**y violencia**

## CRECER SIN VIOLENCIA<sup>1</sup>

Sonia Berón, Cintia Marina Musso,

María Celina Ciravegna

*"Muchas veces basta una palabra, una mirada,  
para llenar el corazón de un niño"  
Madre Teresa de Calcuta*

### Introducción

Este trabajo deriva de un proyecto de investigación aprobado por la Secretaría de Ciencia y Técnica de la UNRC<sup>2</sup> que estudia las conductas prosociales y el desarrollo infanto-juvenil, entre sus objetivos figura el de profundizar en el estudio de conductas prosociales en niños y jóvenes, e indagar actitudes y contextos posibilitadores de conductas prosociales en niños que asisten a instituciones educativas infantiles.

Se consideran esos objetivos y se propone progresar en el estudio de la prosocialidad desde su antítesis: la violencia, indagando en autores como Lloyd deMause<sup>3</sup> (1991), dedicado a la investigación de la historia de la infancia, otros que estudiaron la violencia en la infancia como Miller<sup>4</sup> (1998) y Battacchi (1994), y aportes de Pikler<sup>5</sup> (1985) y Szanto Feder (2011) quienes desde modelos de intervención visiblemente prosociales proponen formas de cuidado y educación "sin violencia".

A partir de la lectura de los autores citados y de la propia práctica profesional surgen algunos interrogantes que orientan el desarrollo del trabajo: ¿es posible pensar que la historia de la infancia está signada por la violencia?; ¿qué prácticas actuales en las instituciones educativas y familiares son expresión de maltrato? y ¿es posible desnaturalizar esas prácticas de maltrato hacia el niño pequeño en las instituciones familiares y educativas?

Lloyd deMause (1991) en sus investigaciones sobre la historia de la infancia establece seis grandes períodos en las formas de relación paternofiliales: infanticidio (antigüedad - siglo IV), abandono (siglo IV-XIII), ambivalencia (siglo XIV-XVII), intrusión (siglo XVIII), socialización (siglo XIX - mediados siglo XX) y ayuda (mediados del siglo XX). El maltrato abarca desde el derecho a vivir como decisión arbitraria de los padres hasta la desidia, el abandono y el rigor en la crianza – envoltura en fajas, la inanición deliberada, las palizas, los encierros–, entre otros. Pareciera que cuanto más se retrocede en el pasado, más expuestos están los niños a la violencia, la crueldad y la muerte y menos eficacia muestran los padres en la satisfacción de las necesidades de desarrollo del niño. La particular manera en la

que los adultos y sus instituciones se han relacionado con los niños a lo largo de la historia pareciera evidenciar que aún estamos lejos de entender a la infancia con entidad propia y, si bien los adultos han comenzado a desarrollar la capacidad de conocer y satisfacer las necesidades de los niños, los arquetipos en la relación adulto-niño descriptos, continúan presentes en las instituciones familiares y/o escolares.

La disponibilidad de los adultos, la protección y el respeto son condiciones de un desarrollo con estabilidad física y emocional; en cambio, si es recibido en otras condiciones y se frustran las necesidades vitales del niño, se reprime la espontaneidad, cuando el adulto abusa de él por motivos egoístas, le pega, lo castiga, le miente, lo maltrata, lo manipula, le quita el cariño, lo humilla, desatiende o engaña sin la interferencia de un testigo, entonces la integridad del niño sufrirá un daño irreparable (Miller, 1998).

La citada autora expone acerca de las condiciones y consecuencias devastadoras para el propio niño y para la sociedad toda de una educación o "pedagogía negra" que capture el alma infantil desde la primera hora con sutiles o brutas acciones y de qué manera los niños deben ocultar sus sentimientos, reprimir el recuerdo del trauma e idealizar a su agresor y que este olvido tiene que ver con conductas de supervivencia y del amor que tienen los niños por sus padres. Estas consecuencias, entonces, afectan a nuevas víctimas inocentes y así se forma un círculo en el que se repiten estas maneras de educar a nuevas generaciones.

Cuando se trata de maltrato físico, siempre o casi siempre hay huellas más o menos visibles en el cuerpo, pero cuando el maltrato es psíquico y/o moral las marcas toman formas diversas que acompañan y se manifiestan a lo largo del desarrollo y de la vida del niño. Una de las formas de maltrato psíquico a la que se ven sometidos los niños es la humillación. Al respecto, Battacchi (1994) plantea que la humillación es una forma precisa de maltrato moral y analiza algunas maneras que ésta toma en situaciones de interacción adulto-niño: la negación a un pedido de atención, no responder o dar una respuesta evasiva, distraída o irritada a una pregunta o pedido del niño; la negación a un pedido de aprobación, cuando el niño se habitúa sólo a imitar a ser como el otro, la decepción que siente el niño cuando no se siente alentado en sus esfuerzos por más modestos que sean. Las formas solapadas o más brutalmente directas de este tipo de humillación son, por ejemplo: la comparación desvalorizante o el reproche despreciativo.

El interés que tiene la clasificación planteada radica en que algunas de estas formas se observan a diario en las instituciones familiares y educativas como una expresión de maltrato y todas o casi todas estarían naturalizadas; por lo tanto, no se cuestionan y no se advierten como tal. Es sabido que la manera en la que los adultos cuidan y educan a los niños da cuenta del respeto,

consideración o no que se tiene para con ellos. Algunas conductas observadas cotidianamente muestran un trato descuidado hacia la persona del niño. Del conjunto de situaciones, algunas son claramente sutiles y sólo si se posiciona el accionar del adulto desde un determinado paradigma puede ser entendido como maltrato (aquietar al niño en una silla hasta que calme, uso del babysit para que permanezca y juegue).

Golse nos alerta sobre la existencia, por desgracia, de múltiples maneras de maltratar a los niños y propone una clasificación que incluye tres grandes grupos de conductas: por un lado, las que se consideran excepcionales, representadas por el maltrato directo, físico o sexual, que recubre siempre la dimensión del maltrato psíquico; una segunda forma, más frecuente, representada por el maltrato psíquico –denegación pura y simple de la existencia del niño–; y una tercera forma de maltrato, tal vez muy frecuente y al que se opone el abordaje pikleriano, representado por el impedimento por parte del adulto de que el niño ponga en acción por sí mismo aquel conjunto de competencias de las que es capaz, o sea cuando el adulto no favorece la continuidad genética del desarrollo motor y el desarrollo de la motricidad autónoma y esto sólo será posible si el adulto acompaña, cuida y renuncia a dominar al niño. En su planteo, además, nos alerta de que la franca tendencia en las sociedades occidentales actuales es no dejarles a los bebés tener el tiempo suficiente de ser bebés, la precocidad con la que se espera que los niños adquieran tal o cual conducta, los priva del derecho de vivir apaciblemente su infancia (en Szanto Feder, 2011).

Se hace referencia así a que el maltrato se produce cuando el adulto inmoviliza al niño, lo posiciona en posturas que no domina o que no ha aprendido por propia iniciativa en un entorno material y relacional diseñado por el adulto que lo cuida. Si se inmoviliza al niño pequeño impidiendo el desplazamiento libre y el cambio autónomo de posturas, se impide que el niño haga algo para lo que está preparado, así el adulto desconoce y desconfía de las posibilidades y capacidades que tiene el niño pequeño. También cuando el adulto toma y maneja de manera brusca el cuerpo del niño como si sólo fuera un objeto o un ser que tiene únicamente una necesidad física que el adulto debe satisfacer y el cuidado está falto de mirada de reconocimiento y empatía verdadera.

De observaciones propias y ajenas surgen un conjunto de prácticas de educadores de Jardines Maternales y de Infantes, que si bien continúan en el disimulo, es de sospechar tengan su origen en esa necesidad de reprimir la espontaneidad vital y ejercer el control sobre el niño, tal como señala Miller (1998).

A continuación, se hace una breve enunciación de algunas situaciones que dan cuenta de modos de violentación que conviven en la actualidad en las instituciones familiares y escolares, aunque no haya suficiente consenso ni conciencia de que se

ejerce violencia hacia al niño. Con frecuencia el docente impide hacer al niño algunas cosas, por ejemplo que regrese con su mochila al hogar cuando termina la jornada escolar, con el argumento de que no tuvo un comportamiento “adecuado”, generalmente ese comportamiento es no obedecer alguna orden, otra conducta habitual es la de sentar al niño en la “sillita de la tranquilidad” aquietando al niño quien debe pedir permiso al adulto para salir una vez que se ha tranquilizado o acallar la voz del niño con canciones para llamar al silencio, para dormir, para prestar atención, para ordenar y para calmar el llanto y tranquilizar al niño.

Nos preguntamos si es posible desnaturalizar estas prácticas de maltrato hacia el niño pequeño en las instituciones familiares y educativas.

Ni la convención de los derechos de la infancia, ni los organismos internacionales de protección a la niñez parecen ser suficientes para reducir las prácticas de descuido cotidianas en las instituciones. Si bien en estos tiempos hay una gran preocupación y ocupación por los derechos de los niños, lo cual debiera protegerlos de los castigos corporales, existen muchas maneras de violencia hacia los niños bajo la máscara de la amabilidad y el disimulo.

Miller (1998) advierte que el arte de esperar y el arte de renunciar se inician en el período de la lactancia y que el ejercicio del poder por parte del adulto sobre el niño es una práctica que puede permanecer oculta e impune; sin embargo, un niño maltratado tendrá posibilidades de revertir su vida si encuentra en el camino una persona que lo comprenda y le haga saber que está disponible para cuidarlo amorosamente. Estos adultos que cuidan así pueden devolverle la integridad, generar resiliencia y promover el desarrollo de conductas prosociales.

Es por esto indispensable cuidar a los adultos que cuidan a los niños, bajo la premisa de que nadie puede dar lo que no tuvo o no experimentó. La manera de revertir la historia consistiría en aumentar nuestra sensibilidad y tener una aguda mirada sobre los actos de violencia más solapados en el trato y el cuidado del niño pequeño, esto sería un gran comienzo para acabar con la transmisión de generación en generación de las mismas maneras de cuidado y educación. Es preciso, entonces, acompañar amorosamente estas maneras instituidas y naturalizadas para encontrar los intersticios de cambio y apertura que posibiliten la modificación del pensamiento, las acciones y las concepciones en el cuidado de los niños, ya sea como padres o educadores.

Si se considera que el aprendizaje puede ser pensado desde la empatía que el adulto forje con el niño en una relación afectiva, contenedora y de respeto a sus capacidades, escuchando y comprendiendo sus necesidades, acompañando y respetando los tiempos y maneras propias de cada uno, fortaleciendo su autoestima y su singularidad, resguardando la originalidad del niño, se favorecería la libertad para que pueda

constituirse como una persona íntegra, autónoma y segura.

La corriente Pikleriana propone desde hace largo tiempo un planteo teórico y de intervención en instituciones familiares y educativas para pensar la infancia desde formas de educación y cuidado posibilitadores de un desarrollo saludable y sin violencia, ni física ni moral hacia la infancia, y por ende facilitadoras del desarrollo de conductas prosociales en niños pequeños y en los adultos que se ocupan de ellos.

Es lamentable que las prácticas de violencia sobre el cuerpo del niño y la niña persistan en nuestra sociedad a pesar de que nuestras leyes prohíben el castigo físico hacia la infancia, pareciera que la cultura de la violencia está naturalizada, por lo tanto es necesario comenzar a educar bajo el paradigma del cuidado.

### Notas

1. Crecer sin Violencia fue el lema del simposio realizado en Budapest en marzo de 2003, con motivo del centenario del nacimiento de la Dra. Emmi Pikler.
2. Proyecto "Prosocialidad y desarrollo infanto-juvenil", directora Dra. Marta Isabel Crabay.
3. Lloyd de Mause (EE.UU., 1931). Psicohistoriador, autor del principal tratado de la historia de la infancia, "... es sin duda el primer científico que ha estudiado en detalle la historia de la infancia sin cohonestar los hechos ni invalidar los resultados de sus investigaciones con comentarios idealizadores. La verdad que su libro revela (1977) es triste y deprimente, pero supone la posibilidad de un cambio: quien lea este libro y pueda darse cuenta de que los niños en él descritos se convirtieron más tarde en adultos, dejará de asombrarse de las peores atrocidades de nuestra historia" (Miller, 1998:68-69).
4. Alice Miller (Polonia, 1923 - Francia, 2010). Dra. en filosofía, psicoanalista y escritora de textos en los que "se propone denunciar los estragos de la educación tradicional y sensibilizar a la opinión pública sobre los sufrimientos de la primera infancia" (Miller, 1998:3).
5. Emmi Pikler (Viena, 1902 - Budapest, 1984). Pediatra de familia y directora durante más de treinta años del Instituto Lóczy en Budapest. "...le debemos importantes descubrimientos relativos al desarrollo de la motricidad global del bebé, así como la búsqueda incansable de las condiciones óptimas para el desarrollo de las criaturas. Le debemos, también, su determinación para convertir la vida cotidiana de los y las más pequeñas en un objeto de estudio científico" (Pikler-Lóczy Euskal Herriko Elkarteak).

### Referencias

- Battachi, M. (1994), "El niño humillado", en revista *La Hamaca*, 3, 7, 16-20.
- De Mause, L.I. (1991), *Historia de la infancia*. Madrid: Alianza.
- Miller, A. (1998), *Por tu propio bien. Raíces de la violencia en la educación del niño*. Barcelona: Tusquets.
- Pikler, E. (1985), *Moverse en Libertad. El desarrollo de la motricidad global*. Madrid: Narcea.
- Pikler-Lóczy Euskal Herriko Elkarteak (s/d), *Emmi Pikler y el Instituto Lóczy*, disp. en <http://www.piklerloczy.org/es/emmi-pikler-y-el-instituto-%C3%B3c3%93> [agosto de 2017].
- Szanto Feder, A. (2011), *Una mirada adulta sobre el niño en acción. El sentido del movimiento en la protoinfancia*. Buenos Aires: Ediciones Cinco, Colección Fundari.

## PROSOCIALIDAD DE LAS EMOCIONES,

### ALTRUISMO Y DESARROLLO

### SALUDABLE

Marta I. Crabay

*"Si no se vive para los demás, la vida carece de sentido"*  
(Madre Teresa de Calcuta)

### Introducción

Muchas son las realidades, muertes de niños/as, novias quemadas, mujeres asesinadas, acoso moral, acoso sexual, *grooming*, *sexting*, etc. y la ineficacia de las acciones, "las marchas de ni una menos", la ineficacia de la acción policial, la violencia con la que actúa la policía y la justicia.

El Informe de PNU, entre otros aspectos, sostiene: "La Región Latinoamericana se ha establecido firmemente en el escenario internacional y avanza en la reducción de la pobreza y la desigualdad, en el crecimiento económico y la estabilidad financiera. Sin embargo, algunos desafíos persisten en su conjunto, la Región sufre la pesada carga de la violencia con más de 100.000 homicidios registrados por año".

La sociedad, en la actualidad, debe afrontar los mayores desafíos para consolidar definitivamente el tejido social fragmentado. Las diferentes manifestaciones de Malestar y Violencias, las serias dificultades ante la convivencia, la desocupación, despidos arbitrarios, subocupación o trabajo en negro, configuran serias amenazas para la integración social.

La educación es un elemento central de los debates de inclusión social, construcción de ciudadanía y de sociedades más justas. La Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI, presidida por Jacques Delors, en su ya célebre "Informe a la UNESCO", identifica cuatro pilares sobre los cuales debe fundamentarse la educación del futuro: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a ser y aprender a vivir juntos. En ese mismo documento, se afirma que la educación "no puede limitarse a ser una pieza más dentro de una aplanadora económica que aniquila los frágiles vínculos de la solidaridad humana".

### Fundamentos

Este trabajo tiene el propósito de analizar conceptos de prosocialidad y altruismo, al tiempo que sensibilizar en una modalidad de comunicación interpersonal que permita el diálogo constructivo y la acción positiva, sobre todo en las instituciones de existencia, formadoras de

subjetividad y básicas en este desempeño, tales como Escuelas y Familias.

Sabemos que no basta con las “buenas intenciones” y tampoco basta con tener una familia o estar escolarizado. Los déficits se evidencian casi siempre... la falta de compromiso, la falta de habilidades comunicacionales, no saber cómo reaccionar cuando de emociones se trata, la escasa competencia ante los procesos de socialización. La Educación recibida no da cuenta de los sentimientos, y creemos que sólo una educación basada en los sentimientos y en la identificación correcta de los mismos con la palabra podrá propiciar un diálogo interpersonal constructivo.

Asimismo, las investigaciones demuestran la importancia de la empatía, esta capacidad de ponerse en el lugar del otro, de desarrollar sensibilidad por el otro, y de los comportamientos prosociales, como herramientas claves para un desarrollo más humano y solidario. Es necesario un paso a la acción más contundente y eficaz, sustentado en una cultura de la empatía, la generosidad y la solidaridad.

Sin embargo, muchos estudios sostienen que Infancias y Juventudes, pueden ser educadas afectivamente y con cierto control sobre sus acciones, mientras que una educación eminentemente controladora resultaría totalmente ineficaz. Tampoco sería deseable una educación sin afectividad y sin control.

Los niños/as comienzan a controlar sus emociones a una edad muy temprana, también y del mismo modo encuentran modos solidarios de preocuparse por sus compañeros. A los cuatro años ya pueden observarse en los niños/as reacciones solidarias. Es dable, entonces, preguntarse ¿qué pasa con estas reacciones, que parecerían ir involucionando a medida que niños y niñas van desarrollándose y van siendo educados?

Diferentes estudios concluyen que la gente que puede regular sus emociones y la conducta relacionada con ellas es más probable que experimente empatía en lugar de malestar personal. Eisenberg (2000) revisa varios estudios en los que se concluye una relación positiva entre regulación emocional y empatía, especialmente en la infancia, y una relación negativa consistente entre malestar personal y regulación en adultos (Davies *et al.*, 1998).

Un cuerpo creciente de trabajos apoya el supuesto de que las diferencias individuales en el autocontrol y la regulación de emociones desempeñan un papel importante en la conducta prosocial y, en general, en el funcionamiento social de las personas. Los rasgos de temperamento o personalidad, tales como impulsividad y autocontrol, parecen estar íntimamente relacionados con el desarrollo de la conciencia y la conducta antisocial (Eisenberg, Fabes, Guthrie y Reiser, 2000). Así pues, los individuos poco controlados, a veces irritables e impulsivos, son propensos a externalizar

problemas de conducta en la infancia o más tarde en la adolescencia o edad adulta y, por tanto, llevar a cabo conductas desadaptadas (Eisenberg, Fabes *et al.*, 2000; Bandura, 1999; Caprara y Pastorelli, 1993).

En la actualidad, la investigación se centra en la función de la autorregulación cognitiva y emocional para predecir la conducta prosocial. En este sentido, se destacan los trabajos de Bandura, Garrido Genovés, Baggio y Roche Olivar.

La hipótesis, por tanto, que guía este ensayo es que *la promoción de comportamientos prosociales en las escuelas y en las familias podría constituirse, por un lado, en optimizadora de los aprendizajes y, por otro, en una estrategia de promoción de problemas relacionales saludables, en tanto se propicie la sana comunicación interpersonal.*

En las bases de la prosocialidad se encuentra el fundamento de una teoría que considera que es posible una educación en conductas positivas y prosociales, como estrategia preventiva de conductas agresivas y como una nueva forma de relacionarse con el “otro”, apoyada en la concepción de dignidad de la persona humana por encima de cualquier atributo.

Savater (1997:119) afirma: “la virtud humanista y formadora de las asignaturas que se enseñan, no estriba en su contenido intrínseco, fuera del tiempo y espacio, sino en la concreta forma de impartirlos, no es cuestión de qué sino del cómo”.

Los comportamientos agresivos y la violencia que se suscitan hoy en la escuela, obedecen a una compleja multicausalidad; es por ello necesario comprender los factores que generan estas situaciones, para poder pensar en una intervención viable para la prevención de dichos comportamientos.

Es importante acotar el fenómeno diferenciando teóricamente el comportamiento agresivo, la impulsividad, de la violencia propiamente dicha, considerando la última “una agresividad gratuita y cruel que denigra y daña tanto al agresor como a la víctima” (Fernández, 1999:8) y vinculando la agresividad a conductas de disrupción en el aula y de abusos entre compañeros, entre otras.

La exclusión social, evidenciada en el miedo, la intolerancia, la incapacidad para esperar, el fuerte individualismo, la insolidaridad, el aislamiento, la soledad, etc., colocan en riesgo las posibilidades de salud mental de las personas. Estas situaciones de riesgo aumentan la vulnerabilidad de distintos sectores, como así también de distintos grupos etarios, tales como poblaciones marginales, o infancia, adolescencia, vejez, etc.

De esta manera, la historia individual es atravesada por la complejidad social, propiciando de algún modo una mayor vulnerabilidad en las instituciones educativas y agravando consecuentemente la situación de las mismas. La adolescencia es considerada como un período de surgimiento de nuevos sentidos y significados, reelaboración de experiencias anteriores y establecimiento de nuevas configuraciones

psíquicas. Se la reconoce como un momento clave en la posibilidad de reorganización del proceso identificador.

Promover salud, desarrollar conductas saludables a través de los comportamientos prosociales, configura todo un desafío frente a los problemas actuales y, sobre todo, si pensamos en padecimientos psicosociales. La implementación de acciones y programas integrales, tendientes a modificar y mejorar la calidad de vida de las personas, mejorar los canales de la comunicación, evitando riesgos y/o reduciendo la frecuencia de estos desórdenes, constituye una verdadera necesidad, que interpela nuestras intervenciones profesionales.

Robert Roche, en su libro *Psicología y Educación para la Prosocialidad*, sostiene "...desde una estricta perspectiva conductual, se contempla el comportamiento prosocial como un potente factor para la extinción de la agresividad o violencia, dado que puede considerarse como una respuesta alternativa e incompatible con éstas" (1998:21).

La presente propuesta se enmarca en los dispositivos de salida de situaciones estresantes e intenta explorar los comportamientos prosociales de las emociones, como una estrategia superadora frente a problemáticas de Salud Mental en contextos educativos.

A propósito de la modificación de estas conductas, que actualmente amenazan nuestras instituciones, como así también la sana convivencia, podemos señalar que la educación moral posee en sí misma un altísimo beneficio, ya que no sólo actúa sobre los objetivos enunciados, sino que promueve un clima que protege, optimiza y favorece la salud mental de todos los actores involucrados.

La solidaridad es un valor cultural muy importante, con fuertes implicancias comunitarias, de compromiso asumido colectivamente... Nuestra concepción de solidaridad está fuertemente relacionada con una idea de fraternidad – hermandad– que implica el reconocimiento de la humanidad como una familia, y de todos los hombres como hermanos en la común dignidad de la condición humana.

Creemos que la solidaridad bien entendida no reproduce modelos sociales injustos ni encubre situaciones de injusticia e inequidad (Tapia, 2004).

En este sentido, es útil el aporte de la psicología que nos permite diferenciar entre conductas prosociales y actitudes altruistas. El altruismo hace referencia a la intencionalidad del actor, del "dador" que beneficia a otros. El énfasis está puesto más en la virtud de la persona altruista que en la relación establecida con la persona o grupos "beneficiados", y en las motivaciones y actitudes del actor más que en el servicio efectivamente prestado. En cambio, la prosocialidad se define por la satisfacción efectiva del receptor, así como también por la reciprocidad o solidaridad generada entre ambos actores del servicio.

Se entiende por prosocialidad "...aquellos comportamientos que, sin la búsqueda de recompensas externas, favorecen a otras

personas, grupos o metas sociales y aumentan la probabilidad de generar una reciprocidad positiva, de calidad y solidaria en las relaciones interpersonales o sociales consecuentes, salvaguardando la identidad, creatividad e iniciativa de las personas o grupos implicados" (Roche Olivar, 1998).

La empatía, analizada desde una perspectiva multidimensional, que incluye componentes cognitivos y emocionales, se ha relacionado con la conducta agresiva y con la conducta prosocial. Davis (1983) ha descrito dos componentes centrales de la empatía, la preocupación empática (sentimientos de preocupación y tristeza ante la necesidad de otra persona) y la toma de perspectiva (la habilidad para comprender el punto de vista de la otra persona). Estudios posteriores han concluido que los individuos empáticos son menos agresivos por su sensibilidad emocional y su capacidad para comprender las consecuencias negativas potenciales para el mismo y los otros que se pueden derivar de la agresión; por tanto, la empatía aparece negativamente relacionada con la conducta agresiva y positivamente relacionada con la conducta prosocial. Las diferencias de género constatan una mayor disposición empática en la mujer, que guarda relación con niveles más bajos de agresividad (Carlo, Raffaelli, *et al.*, 1999; Singh-Manoux, 2000).

También se debe considerar, como señala Savater (1997:109), "Malcriados en la cultura del zapping, que fomenta el picoteo histórico entre programas, discos, etc., y les hace incapaces de ver o escuchar nada de principio a fin, es difícil que aguanten una clase completa de algo que no les apasione sin tregua y aún peor les obligue a esforzarse un tanto. De modo que es el pobre profesor, quien carga con la peor parte, a menudo con riesgo de su integridad física". Y agrega: "La capacidad de vivir en el conflicto, de forma civilizada, pero no dócil, es una señal de salud mental y social, no de agresividad destructiva. Para un maestro sensato, la ocasional insolencia de sus alumnos es un síntoma positivo, aunque pueda resultar por momentos incómodo. Entiendo por sensatez, la forma adecuada de reconciliar magisterio con autoridad" (Savater, 1997:110).

La consecución de estos objetivos supone vínculos sanos, capaces de promover y propiciar un movimiento comunicativo en donde el diálogo se afiance cada día más.

En definitiva, Educar para la Prosocialidad implica la estima personal, pero también y muy especialmente la heteroestima o estima por el otro y los otros.

Los comportamientos Prosociales se erigen en la actualidad como aquellos comportamientos que, sin la búsqueda de recompensas externas, favorecen a otras personas, grupos o metas sociales y aumentan la probabilidad de generar una reciprocidad positiva y altamente tranquilizadora.

Todas las situaciones conflictivas pueden ser consideradas como parte saludable de la sana

convivencia y pueden transformarse consecuentemente en nuevas oportunidades educativas, siempre y cuando la institución pueda brindar un espacio para su expresión y reconocimiento.

Los valores son considerados como fundamentales dentro de la formación integral del alumno, ya que éstos son los que le permiten su futura inserción en la sociedad.

Ésta es nuestra preocupación, el aprendizaje y el desarrollo, atendiendo a estos aspectos, creemos inestimable la presencia de los comportamientos prosociales en el aprendizaje.

### **Acerca del altruismo**

El concepto de altruismo es acuñado por el filósofo Augusto Compte. Hay evidencias acerca de cómo la conducta de ayuda viene motivada por gratificaciones como la satisfacción personal ("Soy una persona muy decente por hacer lo que hice"), la evitación de la pena o de la culpa ("No hubiera estado tranquilo si no ayudo") y la evitación de la angustia ("Me sentí muy mal cuando vi que necesitaba ayuda, pero me sentí mejor cuando la ayudé"). Como soy una persona de bien, no hubiese estado bien de mi parte no ayudar...

Considerando el altruismo, éste busca el beneficio de la otra persona; en este sentido, y considerando los trabajos ya citados, todo hace indicar que la conducta altruista surge desde los sentimientos empáticos que se generan de una persona a otra.

La hipótesis del altruismo y la empatía postula que la empatía da origen al altruismo, y que ésta es sólo una razón de que ayudemos. El vínculo entre empatía y altruismo no descarta otras motivaciones para actuar de forma servicial.

Durante la primera década de intensas investigaciones sobre la conducta solícita, casi toda la atención se centró en los que ayudan. Sus costos, recompensas, emociones y responsabilidades fueron el centro de interés de los estudios. La reacción de los receptores de la ayuda se consideraba positiva, como habrían anticipado las teorías de reforzamiento simple. Después de todo, pedir y recibir ayuda tiene como resultado un aumento en los beneficios del receptor (Gross, Wallston y Piliavin, 1975). Sin embargo, recientemente se puso atención a la psicología de recibir ayuda. Varias teorías de la psicología social prevén reacciones negativas de los receptores en ciertas condiciones. Pasemos ahora a considerar la aplicación de algunas de estas teorías a las situaciones de ayuda (Worchel, Cooper, Goethals y Olson, 2003).

Están en discusión al respecto por lo menos tres teorías. La teoría de la equidad señala fundamentalmente que si existe una gran inequidad, puesto que la persona que recibe la ayuda nunca podrá corresponder, este sentimiento no le permite recibir la ayuda felizmente, sino que por el contrario despliega la angustia de estar siempre en deuda. Otra de las teorías es la de los

intercambios sociales, y se pone de manifiesto ante la interacción con otra persona, ya que cada vez que se producen interacciones deben pagarse ciertos costos, y que la recepción de la ayuda ha puesto en juego determinadas capacidades y modalidades recursivas que pudieron satisfacer a otra persona. Por lo tanto, en muchas interacciones de este tipo, se estima la ayuda de quien la da como valiosa pero quien la recibe aumenta las sensaciones de impotencia y se ve obligado a agradecer estos gestos. La teoría de la amenaza al receptor sostiene que quien recibe la ayuda va decayendo su autoestima, y en estos casos se distingue que cuando la ayuda significa estimulación, valoración positiva, aliento, etc., en muchos casos, porque implica que quien recibe la ayuda es inferior y dependiente. Pero si la ayuda reduce la necesidad de ayuda futura, puede que quien recibe la ayuda tenga más confianza en sí mismo y configure un deseo de superación, por tanto conlleva un cierto nivel de gratitud, autonomía, confianza en sí mismo y deseos de superación.

En muchos casos y desde otra perspectiva, se deben considerar los factores optimizadores de realizar ayudas, en estos casos de implementar comportamientos prosociales. Ya también es factible que nos encontremos con los siguientes aspectos, tal como Robert Roche señala, entre otros: autoestima y heteroestima, el agradecimiento, la mirada, la sonrisa, la empatía, la ayuda, la dignidad y valor de la persona, la solidaridad, etc.

Intentar nuevos abordajes, prevenir educando, prevenir desarrollando estrategias pacíficas es un desafío frente a los problemas actuales, e indudablemente, si pensamos en las dificultades actuales, incremento de violencia, etc., la implementación de acciones y programas integrales tendientes a modificar y/o mejorar la calidad de vida de las personas, constituye una necesidad que interpela nuestras intervenciones profesionales en la actualidad.

La búsqueda de la paz interior es un aspecto que viene planteándose en distintas investigaciones que intentan delimitar aspectos vinculados a la salud mental.

La implementación de comportamientos prosociales implica mayor horizontalidad beneficiando a emisores como a receptores, en tanto el altruismo marcaría asimetrías.

El desafío está planteado. Alienarse pasivamente en la urgencia del aquí y el ahora o comprometerse, generando cambios saludables, en un accionar que multiplique sus efectos en un desarrollo de intervenciones saludables y preventivas.

### **Referencias**

- Caplan, G. (1995), *Aspectos preventivos en salud mental*. Buenos Aires: Paidós.
- Casullo, M. (comp.) (1997), *Evaluación psicológica en el campo socioeducativo*. Buenos Aires: Prometeo.
- CEPAL (2004), *Panorama social de América Latina*, Santiago de Chile: Naciones Unidas.



- Chóliz Montañés, M. (2010), *Psicología de los motivos sociales*, disp. en <http://www.uv.es/~choliz/Motivos%20sociales.pdf> [16/02/10].
- Crabay, M. (2003), "Prosocialidad en contextos educativos", en Crabay, M. (comp.), *Prevención y educación II*, Río Cuarto: UNRC.
- De Beni, M. (2000), *Prosocialidad e altruismo*. Trento: Erikson.
- Fernández, I. (1999), *Prevención de la violencia y resolución de conflictos*. Madrid: Narcea.
- Frankl, V. (1997), *Ante el vacío existencial. Hacia una humanización de la psicoterapia*. Barcelona: Herder, Biblioteca de Psicología textos universitarios.
- García, E. (2010), *Cómo generar desde la pedagogía una educación al servicio de la vida*, disp. en <http://www.udb.edu.sv/dialogos/PDF/dialog3art1.pdf> [16/02/10].
- Molero, C., C. Candela y M.T. Cortés (2010), *La conducta prosocial. Una visión de conjunto*, disp. en <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/805/80531207.pdf> [16/02/10].
- Paso Joven (2010), *Estado de Situación*, disp. en [http://www.clayss.org.ar/archivos/2\\_marco\\_conceptual\\_final-02-05.pdf](http://www.clayss.org.ar/archivos/2_marco_conceptual_final-02-05.pdf) [16/02/10].
- Pérez Alonso-Geta, P.M. (2010), *La ciudad como espacio de encuentro, comunicación y conflicto: los espacios de la infancia*, disp. en [http://www.donostia.org/info/juventud/educacion\\_congresos.nsf/voWebContentosIdMicro/8D44F6E5B6E8E1F3C1257221003CACAA/\\$file/PONENCIA%20PETRA%20M%20%AA%20PEREZ.pdf](http://www.donostia.org/info/juventud/educacion_congresos.nsf/voWebContentosIdMicro/8D44F6E5B6E8E1F3C1257221003CACAA/$file/PONENCIA%20PETRA%20M%20%AA%20PEREZ.pdf) [16/02/10].
- PNUD (2004 y 2016), *La democracia en América Latina. Hacia una democracia de ciudadanas y ciudadanos*, disp. en <http://www.democracia.undp.org/Informe/Login.asp?Idioma=1>
- Prawda, A. (2002), "Clima institucional y resolución de conflictos", en *Novedades Educativas*, 139 (14).
- Programa Nacional Educación Solidaria. Unidad de Programas Especiales. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología (2010), *Síntesis de conceptos básicos sobre aprendizaje-servicio*, disp. en [http://www.mejujuy.gov.ar/download/solidaria/8-Sintesis\\_de\\_algunos\\_conceptos\\_basicos\\_de\\_A-S\\_def.pdf](http://www.mejujuy.gov.ar/download/solidaria/8-Sintesis_de_algunos_conceptos_basicos_de_A-S_def.pdf) [16/02/10].
- Puertas Valdeiglesias, S. (2010), *Psicología social de la educación*, disp. en [http://www4.ujain.es/~spuertas/Private/T6\\_Susana.pdf](http://www4.ujain.es/~spuertas/Private/T6_Susana.pdf) [16/02/10].
- Redondo Illescas, S y V. Garrido Genovés (2001), *Violencia y delincuencia juvenil. Explicación y prevención*. Mendoza: Ediciones Jurídicas Cuyo.
- Revista *Diálogos*. Año 3, N° 3, Enero 2009, disp. en <http://www.udb.edu.sv/dialogos/PDF/revistasDIALOGOS3.pdf> [16/02/10].
- Roche Olivar, R. (1997), *Psicología y educación para la prosocialidad*. Buenos Aires: Ciudad Nueva.
- Roche Olivar, R. (1998) *Psicología y educación para la prosocialidad*. Buenos Aires: Ciudad Nueva.
- Roche Olivar, R. (1998), *Educación prosocial, de las emociones, valores y actitudes positivas*. Barcelona: Blume.
- Sánchez-Queija, I., A. Oliva y A. Parra (2010), *Empatía y conducta prosocial durante la adolescencia*. En <http://personal.us.es/oliva/prosocial.pdf> [16/02/10].
- Savater, F. (1997), *El valor de educar*. Barcelona: Ariel.
- Tapia, M.N. (2006), *Aprendizaje y servicio solidario*. Buenos Aires: Ciudad Nueva.
- UNICEF (2010), *UNICEF va a la escuela para construir una cultura de paz y solidaridad*, disp. en [http://www.unicef.org/argentina/spanish/ar\\_insumos\\_educvcaes\\_cuela4.PDF](http://www.unicef.org/argentina/spanish/ar_insumos_educvcaes_cuela4.PDF) [16/02/10].

## APORTES PARA PENSAR LA EDUCACIÓN

### EMOCIONAL COMO HERRAMIENTA

### PARA LA PREVENCIÓN DEL BULLYING

### Y EL ACOSO ESCOLAR

Arabela B. Vaja, Paola V. Paoloni

#### Introducción

En los últimos años, la convivencia escolar como tópico de investigación ha adquirido gran relevancia por sus implicaciones en el desarrollo emocional, social y moral de los alumnos y, por ende, en sus posibilidades de aprender en un clima educativo apropiado (Ortega, Romera y Del Rey, 2009 en Gómez Ortíz, Romera y Ortega Ruiz, 2017).

Como constructo, la convivencia escolar "alude a la vida en común y las relaciones que se establecen entre los miembros de la comunidad educativa, y es considerado uno de los indicadores más precisos de la calidad de los contextos educativos" (Gómez Ortíz et al., 2017: 27). Dada su relevancia educativa, numerosas investigaciones han centrado su interés en conocer los factores que favorecen o, por el contrario, que dificultan o entorpecen la puesta en práctica de estrategias sociales, valores, actitudes y sentimientos que garantizan una coexistencia democrática, pacífica y armónica en el ámbito educativo.

En este contexto, se encuadra el fenómeno del *bullying* o acoso entre pares como situación a todas luces indeseable que precisamente se caracteriza, entre otros aspectos, por impactar de modo negativo en la convivencia escolar, repercutiendo perjudicialmente en los aprendizajes y el desarrollo personal de los principales implicados.

El *bullying* o acoso escolar no es un problema nuevo, es tan antiguo como la escuela misma. Lo que se torna preocupante es que esta modalidad de violencia se incrementa de forma paulatina con el correr de los años. Así, estudios realizados en las últimas décadas y en diferentes países de mundo, muestran un incremento constante de este fenómeno, tanto en su frecuencia como en la intensidad de las conductas violentas (Martorell, González, Rasal y Estellés, 2009).

La comprensión del punto de vista del otro, el respeto hacia uno mismo y los demás, la regulación de las emociones propias, la comprensión y correcta lectura de las emociones ajenas y la actuación conforme a un criterio moral basado en la tolerancia, la solidaridad y la justicia,

son competencias necesarias que se encuentran a la base de una convivencia armónica, pacífica y promotora de bienestar en la comunidad educativa. A este respecto, la inteligencia emocional, la competencia social y el dominio moral se erigen como los factores clave en los que se sustenta la convivencia escolar, los cuales determinarán en gran medida la gestión de las relaciones que establecen con otros miembros de la comunidad educativa y muy especialmente el estilo de afrontamiento de las situaciones de conflictividad y violencia escolar (Gómez Ortiz et al., 2017).

### **Acerca de la violencia escolar**

Entre los tipos de violencia escolar encontramos el *bullying* o acoso entre iguales. Trianes (2000 en Prieto, Carrillo y Jiménez, 2005) señala que el *bullying* es un comportamiento prolongado que consiste en insultos, rechazo social, intimidación, y/o agresión física por parte de unos alumnos contra otros que se convierten en víctimas de sus propios compañeros. Así, en los fenómenos de *bullying* o acoso entre pares, pueden distinguirse tres roles: el agresor, la víctima y los observadores. Siguiendo con los aportes de Trianes (2000 en Prieto et al., 2005) los agresores tienen una personalidad agresiva principalmente con sus compañeros, pero además, con otras figuras de autoridad como lo son los padres y los profesores. Además, tienen una actitud positiva hacia la violencia y, con frecuencia, se caracterizan por su impulsividad y por la necesidad de dominar al otro. Por su parte, la víctima, se destaca por su baja autoestima y por la pérdida de confianza en sí mismo y, como consecuencia se aísla progresivamente llegando a rechazar la escuela, rechazo que luego se expande al contexto familiar y social, dando lugar a que sus relaciones sean cada vez más conflictivas. Por último, los observadores (espectadores), serían aquellos alumnos que no participan directa y activamente en las peleas pero están presentes en las mismas: su conducta pasiva se convierte en favorecedora del conflicto. Para Trianes, Sánchez y Muñoz, la conducta *bullying* "se define por dos parámetros: a) ser una agresión de un grupo hacia un alumno individual, y b) repetida en el tiempo, no motivada por provocación. Se diferencia pues de las agresiones entre grupos o pandillas, y de las que se producen entre individuos aislados, y requiere, además, una repetición o alta frecuencia" (Trianes et al., 2001:76).

Según las autoras la conducta agresiva en la escuela, no sólo es una conducta de riesgo para niños y adolescentes, sino que además, es una conducta que pone en riesgo a la sociedad democrática. Por lo tanto, se considera que desde las instituciones educativas es posible su prevención, eliminado o reduciendo el riesgo de problemas futuros. De esta manera, prevenir la conducta agresiva debe ser el objetivo principal de

las intervenciones psicoeducativas que buscan promover un desarrollo social y afectivo saludable, tanto en el nivel de educación primaria como secundario. Además, los conflictos interpersonales agresivos suponen un grave problema para las instituciones educativas que disminuye las posibilidades para emplear los recursos disponibles para lograr el aprendizaje integral de sus alumnos, ya que un mal clima escolar entorpece el aprendizaje y desarrollo de habilidades sociales y ciudadanas (Trianes et al., 2001).

### **Consideraciones acerca del concepto Inteligencia Emocional**

A partir de la revisión bibliográfica de diversos trabajos relacionados a la temática violencia escolar, encontramos que en muchos de esos estudios se hace referencia a las relaciones establecidas entre el concepto de *bullying* y el de inteligencia emocional (IE).

Sánchez, Ortega y Menesini (2012) a partir de la revisión de diferentes estudios, concluyeron que tanto agresores como víctimas de *bullying* presentan escasa competencia emocional, aunque en áreas diferentes. Las autoras mencionadas advierten que los agresores se encontrarían con dificultades para adoptar otras perspectivas que no concuerden con las suyas, es decir, les cuesta 'ponerse en el lugar del otro', principalmente cuando están implicadas emociones positivas y beneficios personales. El agresor, entonces, sería una persona fría que se desconecta moralmente de la situación en base a sus motivaciones y a altos niveles de orgullo e indiferencia hacia el sufrimiento de las demás personas. Por otro lado, en el caso de las víctimas, las mayores dificultades parecen presentarse en la regulación emocional, no tanto en el uso de estrategias más o menos eficaces, sino en otras variables como sus percepciones de control, la duración de la victimización y la experiencia emocional en la planificación y puesta en marcha de estrategias de regulación.

Como puede notarse, tanto agresores como víctimas parecen mostrar escasos indicadores de IE. Pero ¿cómo podemos definir a la IE?

A partir de la revisión de la literatura, podemos decir que existen diversos modelos que intentan explicar el concepto; dentro de ellos son tres los más reconocidos dentro del campo: el modelo de Salovey y Mayer, el modelo de Bar-On y el modelo de Goleman (García-Fernández y Giménez-Mas, 2010). A continuación referimos brevemente a cada uno de ellos.

El modelo de Salovey y Mayer (1990 en García-Fernández y Giménez-Mas, 2010) incluye las siguientes habilidades: a) la percepción emocional, entendida como la habilidad para identificar las propias emociones y las de los otros, a partir de la expresión facial, la voz y el lenguaje corporal; b) la facilitación emocional del pensamiento, sería la capacidad de poder relacionar las emociones con sensaciones como el olor, el sabor o valerse de la

emoción para facilitar el razonamiento; c) la comprensión emocional implica la habilidad para resolver problemas y para identificar qué emociones son similares; d) la dirección emocional que refiere a la capacidad de comprender qué implicancias tienen los actos sociales en las emociones y a la regulación de las emociones de sí mismo y de los demás; e) por último, la regulación reflexiva de las emociones para lograr el crecimiento personal, que incluiría la habilidad de promover el crecimiento y estar abiertos a experimentar diversos sentimientos, ya sean estos positivos o negativos.

Por su parte, el modelo de Goleman (1995 en García-Fernández y Giménez-Mas, 2010) también hace referencia a distintos componentes de la IE, a saber: a) la conciencia de uno mismo, entendida como la conciencia que se posee acerca de los estados internos, los recursos y de las intuiciones; b) autorregulación, que hace referencia al control de nuestros estados, de nuestros impulsos y recursos; c) la motivación, la cual es explicada como tendencias emocionales que guían la consecución de logro y objetivos propuestos; d) la empatía, que se define como la conciencia de los sentimientos, necesidades y preocupaciones de las demás personas y e) las habilidades sociales, que aluden a la capacidad para inducir respuestas deseables en los otros.

El modelo de Bar-On (2006, 2012) refiere a competencias, habilidades y facilitadores, que incluyen cinco componentes: a) intrapersonal (comprende auto-observación, conciencia emocional, asertividad, independencia y auto-actualización; b) interpersonal (incluye empatía, responsabilidad social y relaciones interpersonales); c) adaptabilidad (engloba evaluación de la realidad, flexibilidad y resolución de problemas); d) gestión del estrés (refiere a tolerancia al estrés y control de los impulsos y e) estado de ánimo general (incluye optimismo y felicidad). En definitiva, si bien los modelos presentan diferentes componentes, todos hacen referencia a capacidades, habilidades y competencias que deberían ser desarrolladas por las personas, tanto para entenderse a sí mismas como para entender mejor a los demás y relacionarse satisfactoriamente.

### **Educación emocional como estrategia para la prevención de la violencia escolar**

Presentados los rasgos más relevantes que definen a la IE y comentados algunos de sus principales modelos, nos parece necesario retomar la idea de educación emocional, a los fines de poder pensarla como una herramienta capaz de prevenir la violencia escolar.

De acuerdo con Pérez-Escoda, Bisquerra, Filella y Soldevila (2010) si bien la investigación acerca del constructo de la inteligencia emocional le incumbe al campo de estudio la psicología, a la educación le corresponde aplicar los aportes y resultados provenientes de dicha investigación psicológica, a partir de la implementación de la educación

emocional. Los autores mencionados, la definen como “un proceso educativo, continuo y permanente, que pretende potenciar el desarrollo de las competencias emocionales como elemento esencial del desarrollo integral de la persona, con objeto de capacitarle para la vida” (Pérez-Escoda, Bisquerra, Filella y Soldevila, 2010: 368).

Steiner (1998 en Repetto y Pena, 2010) advierte que cuando somos educados emocionalmente contamos con mayores posibilidades de manejar y controlar situaciones emocionales difíciles, que a menudo podrían derivar en peleas, enojos o respuestas hirientes. En tal sentido, las competencias y habilidades socioemocionales necesarias podrían –y deberían- ser enseñadas explícitamente desde el ámbito escolar.

De este modo, los programas de educación emocional serían el eje fundamental a partir del cual desarrollar dichas competencias y habilidades: ayudar a los alumnos para que desarrollen los conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para comprender, expresar y manejar de manera adecuada los fenómenos emocionales se convierte en un aspecto muy importante del sistema educativo en la actualidad (Pérez-Escoda, Bisquerra, Filella y Soldevila, 2010).

En este sentido, diversos estudios y experiencias se llevaron a cabo. Trianes, Sanchez y Muñoz (2001) comentan dos programas de intervención educativas tendientes a educar una convivencia pacífica y en donde se aprenda a negociar, cooperar, a respetar y ayudar al otro, con un doble objetivo: por un lado, prevenir la violencia escolar y por otro, potenciar la educación para incrementar la calidad de los aprendizajes y el desarrollo personal, tanto de profesores como de los alumnos. Según las autoras, sus programas: “pueden definirse como intervenciones centradas en la interacción alumno/contexto y de carácter preventivo. Su objetivo es promover la mejora de la convivencia a todos los niveles. En el alumno, busca promover habilidades cognitivas, sociales y emocionales que sustentan los comportamientos hábiles; en la clase, relaciones amistosas y de ayuda y cooperación; en el centro (en el programa de secundaria), un buen clima, sentimientos de pertenencia y cuidado del entorno, también participación en los órganos del centro como forma de preparación para la participación social.” (Trianes, Sanchez y Muñoz, 2001: 79).

Por otro lado, Repetto y Pena (2010) presentan el Programa FOSOE (Formación Socio-Emocional). Este programa, según los autores, pretende desarrollar las competencias emocionales y sociales de los jóvenes, con el objetivo de incrementar su aprendizaje académico, su integración social y su inserción laboral, y por tanto, impactar en la mejorar la calidad educativa. Por lo tanto, el programa responde a la necesidad de ampliar las competencias socioemocionales con que cuentan los jóvenes, como así también analizar su influencia en el aprendizaje académico,

en la disminución del bullying y en la inserción en el ámbito profesional.

Este programa apunta a que los alumnos puedan profundizar en diferentes competencias. A continuación, haremos una breve referencia a algunas de ellas, retomando a Repetto y Pena (2010), ya que consideramos que serían las competencias que probablemente impacten positivamente en la prevención de la violencia escolar y el bullying. Serían las siguientes: autoconciencia, autorregulación, empatía, trabajo en equipo y resolución de conflictos.

La *autoconciencia* reside en la 'toma de conciencia' de cuáles son nuestras propias emociones, ya que esto nos permite desarrollar el resto de competencias socio-emocionales necesarias para un adecuado desenvolvimiento personal y social. Así, la autoconciencia es la base para luego poder manejar nuestras emociones y las de los que nos rodean, sentir empatía, ser capaces de auto-motivarnos y principalmente, para mejorar nuestra asertividad y colaborar con los demás.

La *autorregulación* refiere a la habilidad para moderar o manejar nuestra reacción emocional ante diversas situaciones consideradas intensas, ya sean estas positivas o negativas; también implica la capacidad para evitar respuestas impulsivas, para potenciar las emociones positivas y para tolerar la frustración.

La *empatía*, según Repetto y Pena (2010) puede ser entendida desde dos sentidos. Uno de ellos pone de manifiesto la capacidad de la persona para poder colocarnos en el lugar otro, conociendo sus sentimientos, pensamientos y acciones y siendo capaces de predecirlos; mientras que el otro sentido, se enfoca en las respuestas emocionales vicarias y en la capacidad de percibir los estados emocionales de los demás.

El *trabajo en equipo* parte de la premisa que un equipo es un conjunto de personas que se necesitan unas a otras para poder actuar. Así, el grupo posee una gran influencia sobre la persona y contribuye al crecimiento y desarrollo de su identidad. Implica el aprovechamiento del talento producido por cada persona en su interrelación con los demás integrantes.

Por último, la *resolución de conflictos*, se relaciona con el paso de un estado doloroso, producido por deseos o intereses opuestos y contradictorios, hacia un estado de bienestar y tranquilidad por parte de todos los implicados en una cierta situación conflictiva.

### A modo de cierre

A lo largo del trabajo hicimos referencia al bullying y al acoso entre pares como formas de violencia, que impactan de modo negativo en la convivencia escolar, como también en los aprendizajes y el desarrollo de los estudiantes.

Creemos que pensar en programas de educación emocional sería una forma adecuada para prevenir los fenómenos de violencia. En este sentido, sería importante que los docentes reciban

capacitaciones al respecto, para que puedan implementar diversas estrategias que ayuden a los alumnos a aprender y desarrollar competencias y habilidades socio-emocionales. Coincidimos con Arellano (2007) quien plantea que "la formación de los docentes en el área de educación para la paz, métodos antiviolencia y/o métodos de resolución pacífica de conflictos, es urgentemente necesaria en las instituciones donde continuamente se están registran hechos de violencia".

Si bien es imprescindible esta formación por parte de los docentes, no podemos dejar de resaltar la necesidad de que todas las personas preocupadas por la educación de los jóvenes deberían buscar – desde su lugar de profesional, investigador, familia, etc.- formas de promover en los niños y adolescentes un manejo adecuado de sus emociones.

### Referencias

- Arellano, N. (2007). La violencia escolar y la prevención del conflicto. *Orbis. Revista Científica Ciencias Humanas*, 3, 23-45. Disponible en <http://www.redalyc.org/html/709/70930703/> [13-08-2017]
- Bar-On, R. (2006). The Bar-On model of emotional-social intelligence (ESI). *Psicothema*, 18, 13-25. Recuperado de: <http://www.psicothema.com/psicothema.asp?id=3271> [13-06-2017]
- Bar-On, R. (2012). Inteligencia Emocional y felicidad. *Entrevista a Reuven Bar-On*. Disponible en: <http://www.youtube.com/watch?v=h5jGibf4wyE> [05-06-2017]
- García-Fernández, M. y Giménez-Mas, S. (2010). La inteligencia emocional y sus principales modelos: propuesta de un modelo integrador. *Espiral. Cuadernos del Profesorado*, 3 (6): 43-52. Disponible en: <http://espiral.cepcuevasolula.es/index.php/espiral/article/view/45/46> [10-08-2017]
- Gómez-Ortiz, O., Romera, E. y Ortega-Ruiz, R. (2017). La competencia para gestionar las emociones y la vida social, y su relación con el fenómeno del acoso y la convivencia escolar. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 88 (31.1), 27-38. Disponible en: <http://www.aufop.com/aufop/revistas/arta/impresa/200/2096> [07-08-2017]
- Martorell, C., González, R., Rasal, P., Estellés, R., (2009) Convivencia e inteligencia emocional en niños en edad escolar. *European Journal of Education and Psychology*. Disponible en <http://www.redalyc.org/pdf/1293/129318693004.pdf> [13-08-2017]
- Pérez-Escoda, N., Bisquerra, R., Filella, G. R. y Soldevilla, A. (2010). Construcción del cuestionario de desarrollo emocional de adultos (QDE-A). *Revista Española de Orientación y Pedagogía*, 21(2), 367-379. Disponible en: <http://www2.uned.es/reop/pdfs/2010/21-2%20-%20Perez%20Escoda%20-%20Bisquerra.pdf> [29-07-2017]
- Prieto, M. T., Carrillo, J. C., Jiménez, J. (2005). La violencia escolar. Un estudio en el nivel medio superior. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 10, 1027-1045. Disponible en: <http://www.redalyc.org/html/140/14002704/> [13-08-2017]
- Repetto, E. y Pena, M. (2010). Las competencias socioemocionales como factor de calidad en la educación. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 8, 83-95. Disponible en: <http://www.redalyc.org/pdf/551/55119084006.pdf> [10-08-2017]
- Sánchez, V., Ortega, R. y Menesini, E. (2012). La competencia emocional en agresores y víctimas de bullying. *Anales de Psicología*, 28(1), 71-82. Disponible en: <http://www.redalyc.org/pdf/167/16723161009.pdf> [10-08-2017]
- Trianes, M. V., Sanchez, A. y Muñoz, A. (2001). Educar la convivencia como prevención de violencia interpersonal: perspectivas de los profesores. *Revista Interuniversitaria de Formación del profesorado*, 41, 73-93. Disponible en: <http://www.redalyc.org/pdf/274/27404106.pdf> [05-08-2017]

## JÓVENES AL EXTREMO

Marta I. Crabay

*“Un cielo sin nubes puede ser hermoso, pero faltaría la lluvia que riega los campos para que prospere la vida... Una vida sin retos puede ser cómoda, pero faltarían los triunfos y fracasos para darle sentido a la existencia”*  
Iván Thompson.

### Consideraciones teóricas

Bauman, quien nos trae el concepto de Modernidad Líquida, nos alerta acerca de los tiempos actuales. La vertiginosidad de los cambios actuales, las nuevas tecnologías, entre otros factores, pero sobre todo la temporalidad hoy, cómo es percibida y vivenciada, interpela nuestras acciones y nos sumerge en un aceleramiento en donde no se sabe por qué o cómo. Pero estamos apurados. Vivimos en tiempos en donde existe un “síndrome de impaciencia”, en donde esperar es un estigma, la espera es aborrecible e intolerable. ¿Por qué habría que esperar que la educación dé sus frutos? ¿Por qué enseñar a esperar?, cuando la inmediatez apresura día a día.

Nada augura que estas cuestiones no sean trasladadas a los distintos ámbitos de actuación de nuestras vidas. De hecho la esperanza está puesta en que los objetos, como los vínculos, sirvan un tiempo, y luego puedan ser descartados. En este torbellino de cambios y descartes, ¿por qué el conocimiento debería tener otro sentido? ¿Y por qué los jóvenes deberían esperar?, si todos estamos apurados... ¿por qué habría que orientar a los jóvenes acerca de los riesgos? Muchos jóvenes de este momento están asediados por las drogas y el alcohol, como así también por una red causal de riesgos, en donde es difícil a veces saber qué es causa o efecto de. Los jóvenes refieren que no hay reunión, ni previa, ni fiesta sin alcohol y sin drogas.

Castel (2010:30) realiza un análisis de los riesgos y sostiene que “...una primera constelación de riesgos se organiza alrededor de la noción de riesgo social. La primera que ha sido identificada con precisión y en todo caso la primera que ha sido eficazmente descubierta [...] un segundo desafío radica en la aparición, desde hace unos veinte años, de nuevos riesgos sociales, por ej., el riesgo dependencia, que no es estrictamente nuevo, pero que dejó de ser marginal debido a la prolongación general de la duración de la vida”.

Podemos pensar en los riesgos que asumen las familias monoparentales, las familias ensambladas, etc., con situaciones difíciles de enfrentar y difíciles de ser comprendidas por sus integrantes y muchas veces muy mal manejadas por adultos. A estos riesgos habría que agregarles

el riesgo desocupación y el riesgo precariedad. En muchos casos, las familias son víctimas de decisiones laborales que afectan totalmente sus vidas, exponiéndolos a factores de privación y deprivación, que violentan totalmente su desarrollo, el establecimiento de vínculos y los sumerge en un escenario de incertidumbres futuras. Los jóvenes de hoy viven realidades diferentes, para algunos vivir y disfrutar de la juventud es un valioso privilegio al que se puede acceder, para otros... vivir la adolescencia o juventud es algo a lo que nunca accederán, ya sea por su posición económico social o por sus limitaciones.

Actualmente, los jóvenes están permeados por los cambios y por contextos que no siempre son facilitadores de desarrollo. Vivir la noche, sumergirse en alcohol o drogas, mantener relaciones sexuales sin cuidado, son cuestiones cotidianas. Le Bretón (2011:47), señala: “La expresión *conductas de riesgo*, aplicada a las jóvenes generaciones, se impone cada vez más para designar una serie de conductas discordantes, en las que el común denominador consiste en la exposición de sí a una probabilidad nada despreciable de herirse o morir, de lesionar su porvenir personal o poner su salud en peligro”. No es posible estudiar a los jóvenes sin considerar los riesgos a los que están expuestos. Hay una atracción por lo destructivo, que busca límites todo el tiempo, sin que a veces los adultos podamos advertir este constante llamado.

El presente trabajo posee el propósito de intentar colocar en palabras de los jóvenes cuáles son sus vivencias y representaciones frente a las distintas circunstancias que se presentan cotidianamente.

Nos preguntamos ¿cómo vivencian los jóvenes las situaciones peligrosas?, como así también ¿cómo pueden los jóvenes superar exitosamente situaciones de vida adversas?

Los autores Moreno Jiménez y Baez León (2010:4) formulan la existencia de: “1) factores psicosociales, 2) factores psicosociales de riesgo o factores psicosociales de estrés y 3) riesgos psicosociales. Aunque son términos próximos entre ellos, sus referencias históricas y conceptuales son diferentes e incluso hay diferencias entre ellos que pueden ser notables. En la actualidad es frecuente hablar de unos y otros, a veces de forma intercambiable, sin establecer ninguna distinción”.

Estos factores de riesgo comienzan a ser trabajados por Selye en el año 1956 (cit. en Crabay, 2001), cuando este autor describe un síndrome general de adaptación. Posteriormente, los factores psicosociales han sido tomados en numerosas investigaciones que han señalado las dificultades que se encuentran en los sistemas organizacionales como lo es el trabajo.

En general, los factores de riesgo para el desarrollo de adolescentes y jóvenes que más frecuentemente son reconocidos se vinculan a: fallecimiento de seres queridos muy cercanos, de padres, tíos o abuelos, situaciones de violencia

intrafamiliar, separaciones o divorcios, pérdidas laborales, violencia psicológica, acoso moral y/o sexual. Asimismo, se reconocen factores subjetivos que se vinculan a una baja autoestima, dificultades académicas, fracaso educativo, bajo nivel de eficacia, características depresivas, enfermedades físicas o psíquicas, hiperreactividad al llanto del bebé, a las dificultades de los hijos en el hogar, a administrar la casa, etc.

Los factores protectores están vinculados a ciertas características personales, tales como la presencia de salud física y psíquica, una elevada dosis de lealtad y confianza en las relaciones interpersonales, el desarrollo de conductas de apego, la posibilidad de tener buenos amigos/as, la inserción en instituciones educativas eficaces, la integración en grupos de trabajo laborales o recreativos estructurados, el desarrollo de habilidades personales, el desarrollo de capacidades específicas vinculadas, por ejemplo, al desarrollo de talentos, la creatividad en la resolución de problemas, etc. (Kotliarenco, Álvarez y Cáceres, 1996; Rutter, 1985; Cardozo y Alderete, 2009).

Uno de los riesgos mayores que experimentan los jóvenes hoy está configurado por situaciones de aislamiento y soledad, vacío afectivo, imposibilidad de poder contar con otros.<sup>1</sup>

#### **En palabras de jóvenes universitarias...**

Estos relatos han sido recortados de distintas entrevistas que se realizaron con jóvenes universitarias, por alumnos y tesis de la cátedra de Psicopatología de la Facultad de Ciencias Humanas de la UNRC.

#### *Acerca de las familias...*

“Sí, y más que yo no soy de acá, y mis padres están siempre advirtiéndome de que tenga cuidado cuando salgo a la calle, me dicen ¿con quién salís?, tené cuidado con tus cosas siempre, no vayas sola, anda siempre en grupo. Tenés que darte cuenta de lo que te puede pasar” (F. 22 años, sexo femenino, estudiante universitaria).

“...la relación con los padres es muy importante. La familia es quien te enseña desde un principio lo que está bien y lo que está mal; como así también es quien te va marcando distintos valores. Tanto la familia y los amigos te apoyan y tratan de hacerte entender que lo que haces está bien o mal” (L. 24 años, sexo femenino, estudiante universitaria).

“Sí, mi familia sobre todo porque mi mamá no acepta nada de alcohol, mi papá es muy diferente [...] Mi mamá es otra cosa, mi mamá no permite alcohol, mi mamá no nos trata como igual, mi mamá nada, mi papá si es más del sí, che, boludo, con mis hermanos y es otro trato, tal vez sea más permisivo pero si te tiene que poner el límite, te lo pone” (V. 20 años, sexo femenino, estudiante universitaria).

“...ahora que considero que mi familia es un apoyo para estas situaciones sobre todo en cuanto a que

siempre están cuidándonos, el saber qué hacemos, qué llevamos, a dónde vamos, si fumamos o no... si la familia y los amigos son de apoyo ante estas conductas” (Z. 20 años, sexo femenino, estudiante universitaria).

“Considero que mi familia sí, frente a lo del alcohol generalmente en mi casa no se consume, nunca se consumió alcohol, mi papá no toma, mi mamá tampoco entonces es como un factor en que yo me siento por así decirlo ‘salvada’ de eso, a ellos no les molesta que yo llegue un día ‘alegre’, pero sí borracha, entonces en ese sentido son los que generan ese control, a la larga me he dado cuenta que tenían razón en un montón de cosas, entonces qué sé yo me voy acercando más a ellos, en un principio lo hacía más bien por una rebeldía, que mi mamá me decía no tomés tanto y tomaba más para hacerle la contra, pero bueno es propio de la adolescencia, pero ahora que soy más grande supongo que me estoy acercando a lo que ellos decían y coincidiendo en un montón de cosas” (L. 20 años, sexo femenino, estudiante universitaria).

“Viste cómo me mandonea mi mamá, se hace la pendeja. O sea en serio se va a la mierda, qué harías si tu mamá sale en TV vestida así con el pelo rosa, haciéndose la p... mmmmm no me gusta!!” (M. 19 años, sexo femenino, estudiante de nivel medio).

“...mis viejos se separan... y mi vieja queda destruida, porque mi papá se fue con otra mina, y bueno... no había plata, ni para un guiso. Mi vieja comienza a trabajar todo el día, desde las 9 hs a las 10 de la noche, yo me quedaba solo... y empecé a juntarme con chicos más grandes, yo tenía 11 y ellos 14, o 15. Y conocí un amigo... con quien hice todo... ojalá no lo hubiera conocido nunca, me arruinó la vida. Empecé a fumar marihuana, y después otras cosas... hice de todo... y lo único que quería era fumar en la placita” (18 años, sexo masculino).

“Mi familia desde chicos tanto a mí como a mi hermano nos han explicado los efectos y consecuencias que trae consumir ciertas sustancias, en mi familia se le da mucha importancia al tema, ya que ha habido casos muy cercanos de consumo de drogas y alcohol y han afectado a todos, por eso en mi caso es sin drogas” (A. 23 años, sexo femenino, estudiante universidad).

“Y... mi familia hoy, bueno, tengo mi mamá que está con nosotros, mis padres se separaron cuando yo tenía 10 años. Mi mamá se quedó con nosotros, somos tres hermanos, yo la mayor, y con mi papá... la relación es escasa, a veces nos vemos y a veces no...” (H. 21 años, sexo masculino, estudiante universitario).

Las familias han cambiado su estructuración y sus roles. Mientras que en otras épocas ha predominado una familia patriarcal, en la actualidad ya son otras las configuraciones familiares. Son actualmente mayores las uniones consensuales que las uniones matrimoniales. Exceptuando los embarazos adolescentes, que sí

configuran un riesgo extremo, en muchos otros casos, los jóvenes tienen hijos y no conviven, pueden estar juntos un tiempo y después tener otras parejas. Ya no está tan marcado el mandato social de casarse y procrear. En la actualidad, si les preguntamos a los jóvenes acerca de formar una familia, las respuestas se vinculan a que no es una prioridad. Muchos de ellos prefieren una vida interesante, con viajes, estudios, y nada muy estable. Mientras que en otras épocas tener un hijo de soltera era un estigma, hoy pareciera ser casi un orgullo, muchas chicas exhiben sus hijos con mucho orgullo, sin importar si hay pareja o no.<sup>2</sup>

“Tengo mi hija de cinco años que la cuidan mis padres, para que yo pueda estudiar, no hay drama... todo bien. Ellos están contentos y mi hija también. Al principio todo me costó mucho, quedé embarazada a los 17 años. No había terminado el secundario. Me ayudaron mucho mis padres. Ahora estoy en la universidad” (M. 24 años, sexo femenino, estudiante universitaria).

Sin embargo, la familia juega un rol primordial en la prevención y protección de conductas de riesgo, siendo el primer factor protector y facilitador del desarrollo sano en niños/as y adolescentes. La familia es quien posee un rol educador por excelencia y su grado de funcionalidad permitirá o no que los adolescentes se conviertan en personas con autonomía y protagonismo, capaz de enfrentar e integrarse a la vida. En las familias, los padres o adultos significativos son fundamentales por la influencia que ejercen en el desarrollo de hábitos de vida, modalidades de expresión afectivas, formas de vincularse con los demás, de resolver dificultades o conflictos y, por supuesto, de desarrollar conductas de autocuidado.

“La familia te protege, porque me brindaron en su momento formas de vida, que yo las fui tomando y las fui considerando a lo largo de todo el proceso más que todo de la adolescencia, hasta llegar donde estoy, gracias a Dios y a mi familia, en la universidad, y no fui influenciado, bueno por ahí sí por el alcohol cuando era más chica, pero sí para mí mis padres me han protegido siempre” (M. 22 años, sexo femenino, estudiante universitaria).

*En otros casos...*

“Cuando terminó la fiesta salí afuera con mis amigas y me empecé a sentir mareada. Era una noche de junio muy fría. Justo pasaron dos amigos en auto así que nos subieron. Desde ese momento tengo pocos recuerdos como por ejemplo parar el auto para vomitar en la calle, mis amigas preguntándome todo el tiempo cómo estaba, qué quería. Además la madre de uno de mis amigos es médica y una de mis amigas estaba estudiando medicina, razón por la cual X llamó a su madre y le preguntó qué podían hacer conmigo, y mi amiga seguía sus indicaciones. Cuando pasó un largo rato y vieron que estaba mejor decidieron llevarme a casa. Golpearon la puerta y mi mamá estaba levantada porque tenía que trabajar.

Pasaron todos adentro y me acostaron, mi mamá les hizo un café y se tuvo que ir. Mis amigos se quedaron conmigo hasta que me dormí, y se fueron” (C. 23 años, sexo femenino, estudiante universitaria).

“En las ocasiones que consumí alcohol hasta que me emborraché, perdí totalmente la conciencia, y mis amigos siempre estuvieron presentes, me acompañaron” (S. 23 años, sexo femenino, estudiante universitaria).

“Sí, yo creo que el apoyo de la familia y los amigos es fundamental, ya que pueden aconsejarte y ser tu apoyo e incentivo para que cambies tu manera de pensar y de ver las cosas por el bien de la persona en particular y del entorno que lo rodea, ya que cuando uno tiene ese tipo de conductas no sólo tiene consecuencias propias sino que puede afectar al resto, voluntaria o involuntariamente” (R. 22 años, sexo femenino, estudiante universitaria).

“Mi trabajo es complicado, ya hace 8 años... y no lo puedo creer ni yo. El otro día estaba trabajando en una fiesta de quince, el pendejo más grande tenía 17 años. Se armó un kilombazo, rompieron chatas, se hicieron remil mier... Me hacían frente... increíble, me querían pelear, yo no les hice nada porque son menores. Me pelearon dentro de la fiesta, fuera de la fiesta, en la esquina del salón en Achiras, a media cuadra de la policía...” (28 años, sexo masculino, policía).

“...tengo muy pocos recuerdos de lo que hice en esa noche, mis amigas me tuvieron que cuidar porque no podía sola con mi cuerpo, me dieron agua para que se me pasara y pudiera vomitar, como vieron que no mejoraba me sacaron afuera, y hacía re poco que habíamos entrado, y pensaron que lo mejor era llevarme a mi casa, así que ellos fueron quienes me acompañaron, en este caso mis amigas actuaron como un factor protector...” (F. 22 años, sexo femenino, estudiante universitaria).

### **Cuando los amigos son peligrosos**

Los procesos socializadores son muy importantes en el desarrollo de niños/as y adolescentes. La primera instancia socializadora está configurada por la familia, posteriormente, el grupo educativo, grupo de pares y/o amigos cumplen un rol fundamental. Son los buenos amigos y amigas quienes facilitan un desarrollo armonioso. Son las buenas instituciones educativas quienes sostienen el desarrollo, quienes inculcan valores y completan el desarrollo subjetivo. Familias e Instituciones educativas hoy son instituciones de existencia parafraseando a Lucía Garay, ya que éstas son las responsables de un desarrollo saludable.

“...pero de los amigos no estoy tan segura, porque a veces por ellos caemos también en estas conductas, no porque nos obliguen hacer nada, pero sí no porque nos invitan o con amigos visitan lugares nuevos, conoces nueva gente y también comenzás a vincularte con otros ámbitos, que después es decisión de cada uno seguir

haciéndolo o no” (W. 23 años, sexo femenino, estudiante universitaria).

“...pero en cambio mis amigas sí me re cubrirían y también se morirían de risa las guachas. Y ellos no porque saben que me hace mal que no es bueno es eso, no le hace bien a la salud de la persona” (N. 21 años, sexo femenino, estudiante universitaria).

“Si los amigos se prenden por ejemplo haces una previa y todos toman a lo mejor vos no querés, pero siempre digo que a lo mejor no tengo ganas de tomar o no tengo ganas de gastar tanta plata en una previa, pero lo pongo igual porque sé que voy a estar descolgada en ese lugar si no tomo, no es que mis amigos me van a llevar a drogarme porque todos mis amigos lo hagan, esas cosas no, pero con el alcohol hay veces que sí” (S. 20 años, sexo femenino, estudiante universitaria).

“...Y los amigos considero que muchas veces no actúan como apoyo para cuidarte, para el no consumo, porque he tenido la experiencia de amigos que como dos o tres amigos en el grupo fumaban los demás se prendían, como que incentiva más que ayuda a tomar conciencia de lo nocivo, lo mismo con el alcohol” (D. 23 años, sexo femenino, estudiante universitaria).

“Una vez en una juntada de amigos vi que ellos fumaban marihuana, si bien la situación fue incómoda, en ningún momento me ofrecieron ni impusieron que yo lo haga. Creo que hoy en día esa conducta específicamente está muy naturalizada en la sociedad, lo que no quita en grado de riesgo que genera en la persona” (M. 24 años, sexo femenino, estudiante universitaria).

“...pero mis amigos creo que no, más cuando me arengan a que tome la iniciativa para hacer alguna conducta como tomar de más o probar marihuana, en esos momentos siento que ellos son peligrosos porque me están ‘promoviendo’ a realizar una conducta que casi seguro sola no lo hago...” (E. 23 años, sexo femenino, estudiante universitaria).

“Yo me animo a hacer esas cosas si son en grupo, como que sola no me pinta tomar o fumar, por ejemplo la primera vez que fumé marihuana fue con amigas, y por lo general cuando tomo alcohol es con mis amigos en alguna juntada a cenar, o cuando hacemos previa para ir al boliche” (S. 20 años, sexo femenino).

### **Reflexiones finales**

Cuando se menciona a las conductas de riesgo, se considera la influencia del grupo, que por cierto tiende a aumentar el coraje para asumir riesgos, incita a sus miembros a ir más allá de su propia decisión. La dinámica de los grupos tiende a sobrepasar las decisiones personales, empuja al joven a realizar acciones que tal vez solos no eran capaces de llevarlas a cabo, es una manera de reafirmar su identidad frente a su grupo de pares. También es este mismo grupo el que acompaña al sujeto en sus primeras experiencias con el alcohol, droga, borracheras, etc. La pertenencia a un grupo de consumidores de alcohol, drogas o tabaco,

favorece al pasaje al acto a aquellos que antes se habían negado.

En las entrevistas tomadas, siempre que hay alguna experiencia de vida, de salidas o alguna situación de riesgo en donde aparecen los amigos, siendo ellos quienes motivaron o incitaron a realizar alguna cosa, como probar alcohol, probar cigarrillo u otras drogas, o en otros casos están vistos como un factor protector, porque fueron los amigos quienes los cuidaron en alguna situación de borrachera. También aparece la importancia que tiene pertenecer a un grupo. Y es justamente la pertenencia al grupo lo que ha hecho que arriesguen, a probar alguna bebida o probar el cigarrillo, como así también la pertenencia al grupo ha hecho que estén protegidos. Si bien son jóvenes universitarias mayoritariamente de sexo femenino, de una población relativamente “sana”, es preocupante lo que a veces pueden hacer, como emborracharse o tomar drogas. Se puede constatar cómo en algunos casos se ve reflejada la parte positiva del grupo, en tanto solidaria o protectora, pero también puede observarse lo que el grupo impone. Y, si bien en muchos casos tienen veinte años o más, las percepciones acerca de los riesgos a veces son difusas. Como muy bien señala Le Bretón (2011:24), “la percepción del riesgo en ningún modo es una apreciación objetiva de los peligros, sino, en la abstracción de las estadísticas, es más bien la consecuencia de la proyección de los sentidos y valores sobre ciertos acontecimientos, ciertas prácticas, ciertos objetos dedicados al examen difuso de la comunidad o de los especialistas”.

En las mujeres jóvenes mayores de veinte años, estudiantes universitarias, se observa mayor autonomía y seguridad en sus decisiones, mientras si tienen menos edad, están más expuestos y más vulnerables a distintas presiones familiares y/o sociales.

Parafraseando a Fize (2004), el grupo tiene la función de soporte y de aporte para la redefinición personal, por lo que su desempeño es considerado positivo. Pero también el grupo impone, ya que cada miembro tiene que demostrar incesantemente la legitimidad de su pertenencia mediante una serie de actividades, lenguaje, vestimenta, etc. Por lo tanto, el grupo no se muestra tan protector, impone un conformismo al presionar al individuo para que “haga como los demás”. Mientras más inestable y dubitativo esté el adolescente sobre su identidad, será mayor la necesidad de la representatividad del grupo, ya que necesita una identificación constante con sus pares.

En todos los casos, cuando las familias están presentes y los buenos grupos se consolidan, hay una mayor autonomía y mejor desarrollo. Cuando los adultos estamos ausentes, apurados, realizando otras actividades, los jóvenes desvían su conducta. El alcohol, las drogas, las violencias que aparecen en adolescentes y jóvenes son casi siempre las alarmas que nos muestran los pedidos



desesperados de ayuda de los jóvenes contemporáneos.

#### Notas

1. Investigaciones realizadas en año 2010; ver Gianni, Crabay y Nicolino (2010).
2. Sobre este tema, se puede ver "Las familias de ayer, de hoy y de siempre" (Crabay, 2014).

#### Referencias

- Bauman, Z. (2005), *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. México: Gedisa.
- Castel, R. 2010. "El ascenso de las incertidumbres" Fondo de Cultura Económica. Buenos Aires.
- Crabay, M. (2001), "Estrés-distrés, amenaza a la productividad", en *Cronía*, III, 3.
- Crabay, M. y col. (2014). "Las familias de ayer, de hoy y de siempre", en Crabay, M. (comp.) *Familias Subjetividades y Educación*. Córdoba: Brujas. Serie Adolescencias y Juventudes.
- Fize, M. (2004), *¿Adolescencia en crisis? Por el derecho al reconocimiento social*. México: Siglo XXI.
- Garay, L. y Gezmet, S. (2001), *Violencia en las escuelas, fracaso educativo*. Córdoba: Programa de Análisis Institucional de la Educación. Centro de Investigaciones de la Facultad de Filosofía y Humanidades. UNC.
- Gianni, H., Crabay, M. y Nicolino, M. (2010), "Adolescencias y Juventudes, Subjetividades y Riesgos", Crabay, M. (comp.) *Adolescencias y Juventudes*. Córdoba: Brujas.
- Kotliarenco, M. (1997), *Estado del arte en resiliencia*. Santiago de Chile: OPS.
- Kotliarenco, M., Álvarez, C. y Cáseres, I. (1996), *Resiliencia. Construyendo en adversidad*. Santiago de Chile: CEANIM.
- Le Bretón, D. (2011), *Conductas de Riesgo. De los juegos de a muerte a los juegos del vivir*. Buenos Aires: Topía. Serie Futuro Imperfecto. Colección Fichas para el siglo XXI.
- Moreno Jiménez, B. y Báez León, C. (2010), *Factores y riesgos psicosociales, formas y consecuencias, medidas y buenas prácticas*. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid.

## DE LA INCONGRUENCIA

### AL HALLAZGO

Santiago Javier Blanco

*"... se ha producido una espectacular aceleración en la multiplicación de imágenes, haciendo que las mismas adquieran roles antes únicamente reservados para el lenguaje y asuman nuevos inventados solo para ellas".*  
Ana García Varas

#### Diagnóstico de época

"(...) estamos organizados de tal modo que sólo podemos gozar con intensidad el contraste, y muy poco el estado" (Sigmund Freud, 1930)

Históricamente, para cada constructo acerca de las nociones de normalidad y psicopatología de la época, se creaba un modelo de abordaje. Desde la luna llena observando al incipiente futuro loco, la búsqueda de conductas y rasgos físicos para considerar a alguien bruja, aislamientos por posibles contagios, el encierro del criminal, hasta hoy. Todavía suele utilizarse la fuerza y la violencia como garante de regulación social, en donde el encierro, el aislamiento o aplacamiento del sujeto a través de un fármaco, o más y más mecanismos de control policial y guerras internas contra la lo-cura (1) de las drogas en sociedad, siguen siendo útiles formas de normalizar lo que anda mal. Las enmiendas de la noción de sujeto han sido restrictivas, de observación, control y capacitación objetivante. Se suceden temporalmente métodos de abordaje tendientes a un fracaso inminente debido a su rasgo más general: el arrasamiento de la subjetividad (2). ¿Cómo no repetir, cómo elaborar al detectar este desplazamiento?

Salvar la subjetividad ¿Implica detectar lo impropio en un sujeto atravesado por palabras e imágenes que la época propicia de manera acaudalada? Diagnósticos, formas de la sexualidad, felicidad, de familia y pareja, echan por tierra el lugar de la responsabilidad del lado de un sujeto impelido a consumir respuestas, incluso referidas a cuestiones esenciales del ser.

Este intento por dar lugar a la emergencia de la subjetividad, de alguna u otra manera podemos ubicarlo en gritos históricos. Se observa en el intento nietzscheano que dota de valor el impulso artístico, arrojado por fuera del campo de la ciencia, del progreso en manos de la razón. También otros autores han sabido robar el fuego de Hefesto: Deleuze, Gianni Vattimo, Martin Heidegger, la obra "La decadencia de occidente" de Oswald Spengler, entre tantos pensadores que

giran en torno a la crítica acerca de un aspecto negativo de la civilización, tema fundamental del siglo XX que nos permite dirigirnos y desembocar en la obra de Sigmund Freud “El malestar en la cultura”, para preguntarnos qué lo llevó al fundador del psicoanálisis a pensar en términos sociológicos.

Presentar una mirada respecto de la noción de violencia a través de los ojos de la psicología clínica, implica no descuidar todo el recorrido del conocimiento y las formas en que este se construye en cada cultura particular y en el mundo en general. Lo que se denomina hipermodernidad ha dado su tinte a los modos de vincularse de los seres humanos, principalmente a través de las variantes ligadas al avance del conocimiento tecnológico que se ha mostrado capaz de acallar al sujeto de la filosofía que se pregunta, como al sujeto del inconsciente salvaguardado por Sigmund Freud, el cual lleva consigo un sello que lo hace particularmente vivir en una subjetividad que le es propia: la falta en su existencia.

El sujeto del inconsciente está implicado con su propia falta, que el paradigma científico – técnico detecta, estudia y brinda objetos para el alcance de la unicidad e igualdad, protegiendo con retratos narcisistas este espacio en el sujeto, obturando la pregunta por sí mismo, corriéndolo del desafío de toda transformación, ahorrando el desvelo de atravesar la dinámica fantasmal, la contingencia que provoca todo encuentro con el otro y con uno mismo.

A la par que produce y vende con una mano, con un sutil movimiento tergiversa los límites del derecho y logro de la intimidad. Así como las ideas que en un ritmo sutil mueven al mundo hacia una elaboración en aras de formular un sentido histórico, también son estos hilos de violencia silenciosa los que contrarían a un equilibrio social en una propuesta por renunciar a la diferencia e individualidad.

Afirmar que la sociedad padece de un síntoma propio de esta época, no es una perspectiva creativa. Para pensar en un punto en la historia en el cual se realizó un diagnóstico de época, propongo remitirnos a una perspectiva filosófica que alcanza un punto álgido en la historia a través de las ideas de Friedrich Nietzsche. Este pensador, como tantos otros filósofos, se encargó de colocar un espejo frente a una sociedad y sus nociones de desarrollo, de la misma manera que es posible hacerlo hoy con el discurso industrial que todo lo vuelve objetos de mercancía, a tal punto que atraviesa y deja estacada la subjetividad en tal posición.

Es indispensable entrelazar la clínica con esta mirada filosófica y social, ya que descuidarla sería perder de vista el impacto de los presupuestos biopolíticos que comandan los cuerpos individuales y sociales. Resuenan aquí palabras de Michel Foucault, así también la noción de cuerpo, como imagen de cuerpo concepto de la obra de Jacques Lacan.

Se abre una pregunta entonces, sobre los espacios de intimidad en la actualidad, exentos de una mirada que controla y regula en términos de cantidad e igualdad, y surge una pregunta sobre el lugar de la palabra, en tanto vivimos una dialéctica arrasada, donde ya no es la palabra el medio para llegar a articular y comprender los estímulos, sino que los medios de comunicación, lejos de mantenerse intermitentes, sofocan los ojos con imágenes y llenan los oídos de información, llevando al ser humano – si en primer lugar toma consciencia de estas cantidades de estímulos – a una constante tarea de seleccionar información.

Ana García Vara refiere que la imagen, al tener un poder de fascinación, podría constituir una amenaza para la cultura, para la creación o para el pensamiento. La desregulación de la información en palabras e imágenes como uno de los tantos estímulos que en cantidades inunda el psiquismo, se reflejan en las renombradas “crisis de pánico” o “trastorno de pánico” ¿La emergencia del sujeto, implicará cercenar, acotar este vínculo social - individual que se vuelve violencia al marginar su palabra?

Para Sigmund Freud, varias fuentes sucumben la felicidad del ser humano. Las vicisitudes biológicas del cuerpo, el vínculo entre los seres humanos, el mundo natural, y la inclinación agresiva – pulsional – dentro de sí mismo, demostraron en la historia ser las cuatro fuentes generadoras de insatisfacción. Las mismas se pueden detectar en la historia, tal vez con otro rostro, pero que en sí constituyen una misma forma de violencia desde la que se atenta contra la vida. Es posible registrar en nuestro país la existencia de estas fuentes, motor de la agresión hacia nosotros mismos, desde la existencia de lo que se denominó “proceso de reorganización nacional” en 1976 – golpe de estado que incluyó todo tipo de violaciones de los derechos humanos hasta llegar más allá del límite entre lo reproducible y lo inefable –, el atentado a la AMIA – genocidio que se reactualiza en 1994 y nos impulsa a repetir el sufrimiento –, hasta las formas de agresión en nuestra civilización que responden a una falta de cumplimiento de los derechos del ser humano, relevado principalmente por el índice de pobreza, la no restitución de las instituciones de salud y educación.

Desde esta concepción global surge un diagnóstico: se observa un modo particular de violencia contra y en el ser humano. Es menester pensar desde cada espacio, cómo restituir el lugar del sujeto en tanto existe un desalojo de la subjetividad que se produce a través de los modos en que la civilización deposita palabras e imágenes que lo configuran como objeto. Si la sociedad invade con estímulos y rellena una falta propia de la esencia del ser humano ¿Es posible realizar un camino inverso? ¿Cómo llevar a una identificación del sujeto con palabras e imágenes más honestas, en términos de aproximación a su propia verdad?

## La clínica a través de lo icónico

¿Se trata de qué tratamos o con quién tratamos? A cada persona, un nuevo modo de escuchar: Si se considera por ejemplo el delirio en un modo de funcionamiento psíquico regido por un procesamiento primario, podemos tomarlo sólo como fenómeno, siendo en verdad una posibilidad del sujeto, creación, defensa. Aquí resuenan las palabras de Freud al considerar el delirio como defensa en el análisis de Schreber: Lo que nosotros consideramos la producción patológica, la formación delirante, es en realidad, el intento de restablecimiento, la reconstrucción (3).

Nuestra – clínica, teoría y técnica – predilección se orienta hacia el uso de la palabra como fin terapéutico. Desde que tuvo la ocasión, Sigmund Freud retomó la función de la palabra y la implicó como elemento esencial del ser humano. El recubrimiento – significación – a través del lenguaje se ve determinado desde un inicio de la vida de cada sujeto, por un perfil de la época. Este perfil a su vez, es transformado por los procesos internos individuales de cada persona. El objetivo de la terapia psicoanalítica consistió y consiste en detectar dicha dialéctica, y en clínica, en entrever al sujeto en una *béance* que se escucha a través de un discurso. Llevar al lugar de la palabra, a la capacidad elaborativa del afecto mediante representación de las vivencias.

Tomando una posición en oposición frente a los conceptos prefijados e irrefutables, Jacques Lacan explica "El término de normalización introduce ya, por sí mismo, un mundo de categorías bien ajeno al punto de partida del análisis". Tomemos aquí "análisis", como la posibilidad de debatir interdisciplinariamente, como la puesta en común de diferentes formas de abordar una nueva forma de malestar en la cultura. Si "normalizamos", estamos, siguiendo al autor Francés, bien lejos de lo que es el trabajo en el campo de la salud mental.

Las respuestas que hemos tenido socialmente frente a problemáticas claras que atraviesan el campo de la salud, han tenido muchas veces un enfoque orientado por el conocimiento del experto, perspectiva unilateral, y esto seguirá así en aquellos movimientos en los que no se trabaje interdisciplinariamente.

Abordar la subjetividad en nuestra cultura, es a partir de recurrir a la mayor cantidad de lecturas y herramientas posibles, constituyendo una praxis, abordaje tanto desde la mirada, como desde la escucha, tanto del cuerpo, como del psiquismo. Todo el recorrido realizado, consiste en brindar un pequeño aporte al campo de la ética en relación a nuestro proceder profesional en el campo de la salud mental. Un intento de elaborar y reelaborar nuestra posición frente a las problemáticas actuales, movimiento que debe ser constante y crítico en cada nueva situación que se nos presenta.

## Reflexión

Tratemos de llevar este cauce hacia nuestra práctica. En un congreso de psicoanalistas en el año 1951, brindando un seminario en relación a Intervenciones sobre la transferencia (4), Jacques Lacan realiza un intento de fundamentar la relación analítica, pero no desde la comprensión, sino en términos de verdad. Desde allí, habló de relaciones dialécticas, cuyo eje es la gravitación de la verdad, en donde se articula un sujeto. Y cuando nos referimos al término sujeto, se trata de un sujeto articulado desde el lenguaje. Ya no es la comprensión la que articule el diálogo, sino, la verdad como gravitación de un discurso. El sujeto estará en aquello que se resiste a la comprensión, lo cual se observa bien en la relación transferencial, y en la imposibilidad de la ciencia de reducir el sujeto a un objeto determinado de estudio.

Lo que hace a la relación humana en cuanto tal, son relaciones de sujeto a sujeto, y podríamos agregar para convocar la movilización social, el encuentro entre las personas y entre los pueblos. Todo este entramado indaga cómo desde la ética intervenir como profesionales, las formas de contrarrestar el psicologismo objetivador en el que ha caído la lectura y el abordaje del sujeto.

Queda por indagar las modalidades de intervención, a través de la imagen como reguladoras de sentido, en miras a construir con el paciente un sentido que le es propio. En tanto, si retomamos los modos en que opera el psicoanálisis ¿Habría que considerar, en relación a las artes, el procedimiento per via di porre? Es decir, mediante sugestión suprimir las ideas patógenas ¿Per via di levare? Quitando, retirando, restando, en tanto se preocupa por el entramado psíquico del paciente ¿O habrá que pensar en un modo de articular ambos abordajes considerando nuestra cultura atravesada por el giro icónico?

## Notas

1. Freud considera que los *quita penas* ayudan a alcanzar el anhelado último deseo humano, la felicidad.
2. La esencia del psicoanálisis implica una escucha y no una determinación. Lo que no nos permiten las modalidades unilaterales de entender al sujeto es el abrir un interrogante ¿Qué siente que le pasa? ¿Qué siente que le pasó? ¿Qué construye a partir de?
3. Freud, Sigmund. "Puntualizaciones psicoanalíticas sobre un caso de paranoia (dementia paranoides) descrito autobiográficamente", en Obras completas, vol. XII, Amorrortu, Buenos Aires.
4. Lacan, Jacques (1951) *Intervención sobre la transferencia*. En *Jacques Lacan, Escritos I*. Buenos aires: Siglo Veintiuno Editores

## Bibliografía

- Boehm G.,(1994) Was ist Bild?, München Fink. (2010) *Wie Bilder Sinn Erzeugen. Die Macht des Zeigens*, Berlin. Berlin University Press. (2011) *¿Más allá del lenguaje? Apuntes sobre la lógica de las imágenes*. (2011) "El giro icónico" una

- carta. En García Varas A., (2011) La Filosofía de la imagen, Salamanca. Ediciones de la Universidad de Salamanca.
- García Varas A., (2011) La Filosofía de la imagen, Salamanca. Ediciones de la Universidad de Salamanca. (2012) La filosofía e(n) imágenes, Zaragoza, Institución 'Fernando el Católico'.
- Vara, Ana García (). Crítica actual de la imagen: del análisis del poder al estudio del conocimiento.
- Freud, S (1920). Más allá del principio de placer. Obras completas. Buenos aires: Amorrortu. Tomo XVIII.
- Freud, S (1927). El porvenir de una ilusión. Obras completas. Buenos aires: Amorrortu. Tomo XXI.
- Freud, S (1930 [1929]). El malestar en la cultura. Obras completas. Buenos aires: Amorrortu. Tomo XXI.
- Gutiérrez Carlos, Lewkowicz Ignacio. Memoria, víctima y sujeto. (Septiembre 2005). Disp. En: <http://www.daia.org.ar/2013/uploads/documentos/56/indice23.pdf>
- Lacan, Jacques (1966). Psicoanálisis y medicina. En Intervenciones y textos. Buenos aires: Manantial.
- Lacan, Jacques (1951) Intervención sobre la transferencia. En Jacques Lacan, Escritos I. Buenos aires: Siglo Veintiuno Editores.
- Mitchell W.J.T., ( 1984) What is an image? New Literary History The Johns Hopkins University Press. (2011) ¿Qué es la imagen? Trad. en García Varas A. (2011) La Filosofía de la imagen, Salamanca. Ediciones de la Universidad de Salamanca. (1992) "The Pictorial Turn", (1994) "Picture Theory, Chicago University of Chicago Press (2009) Trad. Teoría de la imagen: ensayos sobre representación verbal y visual. Madrid. Akal.

## EL CONCEPTO DE POBREZA DE LXS FUTURXS PSICOPEDAGOGXS: CONSTRUCCIÓN Y APROPIACIÓN

Soraya Rached, Stefania Amaya

### Introducción

La construcción y apropiación de conceptos dinámicos y complejos como el de pobreza, que forman parte del vivir cotidiano como ciudadanos y profesionales -de la educación y de la salud- implican un desafío y nos comprometen, respecto a su análisis y seguimiento. Mirar con atención la historia de vida de una persona no es intervenir desde las reglas establecidas de causa y efecto, no responde justamente a un análisis simplificador que justifique el presente, sino una invitación a revisar las formas en que los distintos factores intervinientes en la trama de la vida atraviesan en la constitución del presente de cada ser humano, independientemente de la edad que tenga y de la posición socioeconómica que ocupe en la sociedad (Rached, 2013).

A decir de Festa (2005), "ser pobre no tiene la misma forma interpretativa que aquél que tiene otras posibilidades económicas y sociales y por consiguiente el mismo correlato en cuanto a las respuestas que se dan en función al imaginario que hay en relación a cómo se definen esas variables por separado pero que de manera conjunta adquieren y potencian otras representaciones que organizan respuestas". Cabe destacar aquí el alto costo que tienen estos 'presupuestos', organizados y replicados a coro por determinados sectores de la sociedad, que decantan en estigmas porque, "lejos de pensar que a determinadas posiciones de partida corresponden sólo ciertos puntos de llegada, se evidencian espacios de quiebre y ruptura" (Festa, 2005: 11). Goofman (2009) observa como las distintas sociedades, a lo largo de la historia, generan los medios para categorizar a las personas y a sus atributos -normales y naturales-, estableciendo categorías normativas. Entonces, las primeras apariencias frente a un extraño "habilitan" prever a qué categoría pertenece, y si esta no coincide con lo aceptable se produce un descrédito que puede transformarse en un estigma. De este modo, "la persona que está estigmatizada asume sus atributos en parte explicando su destino como parte de su naturaleza" (Festa, 2005).

Desde hace ya varios años observamos, en cada cohorte de futuros psicopedagogos, que el desconocimiento de la realidad socioeconómica, como producto de la política de Estado vigente en cada momento, influye en el pensamiento, en la reflexión y en las opiniones de lxs estudiantes manifestadas en las clases. Por este motivo decidimos desde la cátedra Políticas y Programas en Salud, pasar de la concepción perceptiva e

intuitiva al plano de la investigación. Así es que, delimitamos nuestra indagación en relación al concepto de pobreza por considerarlo un parámetro relevante en el quehacer psicopedagógico frente a un sujeto que, como alumnx o como paciente, pertenece a una familia, a un barrio y a una escuela, pero por sobre todas las situaciones, es un ser humano que siente y piensa.

La complejidad de nuestro objeto de estudio nos exige tomar contacto con diferentes aportaciones teóricas, reconociendo que el pluralismo conceptual favorece el proceso de investigación, conocimiento y acción. El campo laboral-profesional del Psicopedagogx está signado por la perspectiva social y crítica, pues trata de intervenir en espacios, en procesos de personas atravesadas por el contexto social, como el mismo profesional que analiza esa realidad. En esta línea destacamos el aporte de Cruz, Quintal de Freitas y Amorreti (2008) cuando expresan: "Formar profesionales comprometidos con la realidad no se presenta como garantía, ni de compromiso político, ni de transformación social (...). Tampoco asegura que se transformen en catalizadores de la producción colectiva de los diferentes saberes. Pero considerar estos elementos tal vez fortalezca el diálogo entre la sociedad política (Estado), la sociedad civil y nuestra profesión" (Cruz, Quintal de Freitas y Amorreti, citado en Saforcada y Castellá Sarriera, 2008).

Desde el paradigma crítico-reflexivo, implementado desde la cátedra, sostenemos que la construcción de conocimiento implica atender de manera recíproca la relación dialéctica entre docentes-alumno-contenido y el contexto socio-histórico-cultural. Los aportes de Piaget al estudio del sujeto de aprendizaje brindaron indicios relevantes para pensar los procesos de aprendizaje: partir del nivel de desarrollo del alumno, asegurar la construcción de aprendizajes significativos, promover la modificación de esquemas de conocimiento y, las relaciones prósperas entre el nuevo conocimiento y el que el alumno dispone. Estas ideas claramente adhieren a una perspectiva constructivista en la producción del conocimiento, se trata de una mirada acerca del aprendizaje y la enseñanza que no se considera acabada.

Adentrándonos en el concepto de pobreza, y desde una perspectiva sociodemográfica, tomamos las palabras de Saforcada al expresar que: "Es necesario diferenciar cualitativamente la pobreza que se caracteriza solo por la falta de dinero de aquella que no está definida por dicha carencia" (2010: 237). El autor advierte que si a una parte de la población a la que le falta el dinero, es pobre y se identifica por no tener lo necesario para vivir, se le suministrara el dinero suficiente para cubrir las necesidades y así vivir con dignidad, esa pobreza desaparecería. Estas personas dejarían de ser pobres y lograrían ubicarse en otras posiciones socioeconómicas - nivel medio/bajo o nivel medio/medio-. Sin embargo, se observa que otra parte de los pobres no se mueve de la situación en la que está, y

queda en esa condición previa de pobreza a pesar de tener los medios económicos para satisfacer las necesidades de la vida. Continúa el autor explicando que: "a estos pobres a los que el dinero no saca del estilo de vida de la pobreza extrema y que, por el contrario si les llega en forma directa, en general los perjudica, es lo que denominamos pobres estructurales" (Saforcada, 2010:238).

La pobreza estructural "es una problemática compleja que se reproduce con progresivo agravamiento a través de la dinámica familiar y la interacción de la familia con el ambiente donde reside, generándose un particular estilo de vida que obstaculiza el desarrollo pleno del potencial genético" (Saforcada, 2010: 238); está caracterizada por un conjunto de indicadores que configuran una entidad polimórfica y extremadamente grave, no debido a la cercanía o alta probabilidad de muerte sino por la sobreabundancia de daños -biológicos, biopsicológicos, psicosocioculturales- y sufrimiento.

Cualquiera sea la perspectiva adoptada desde la enseñanza, como la asumida por el alumno en la construcción de conocimiento debe tenerse en cuenta la complejidad que implica comprender conceptos sociales, por ejemplo la pobreza, el trabajo, el dinero, entre otros. Para Carretero (2009) el aprendizaje de nociones de esta naturaleza es complejo, a diferencia de lo que podría suponerse en la cotidianeidad, suponen desafíos intelectuales que muchas veces están sujetos a simplificaciones conceptuales o explicaciones anecdóticas y personales. En este sentido, sugiere que debemos contar con el aporte de diferentes teorías para poder comprender los hechos históricos y sociales, aunque desde nuestro punto de vista además hace falta nutrirnos de otros aportes.

Nuevamente podemos inferir la complejidad desde la que debemos mirar la realidad, la que nos brindara más recursos y herramientas para intervenir de manera transformadora en las situaciones que como profesionales debemos abordar, es relevante tomar conciencia de nuestro alrededor (Rached, 2015). El interés radica en que tales nociones forman parte de la concepción de sujeto en situación de aprendizaje, donde se movilizan intervenciones y expectativas que en una población en condiciones desfavorables cobran mayor relevancia esos 'presupuestos', al realizar diagnósticos y pronósticos, considerando que la población estudiada son alumnx próximos a realizar sus prácticas profesionales.

El abordaje de la problemática se realizó en tres momentos, al inicio de la cursada mediante un pretest-diagnóstico; luego, al finalizar la unidad referida a pobreza se administró el postest y, por último, al inicio del segundo cuatrimestre lxs alumnx respondieron una encuesta acerca de las representaciones desde futuro rol profesional a desempeñar. Los resultados, proponen tomar conciencia de la complejidad que estas nociones representan para abordar estas problemáticas y sus consecuencias en salud y en educación para transformar los paradigmas que subyacen al

momento de trabajar con seres humanos en riesgo.

Con relación al análisis cuantitativo del *pretest* observamos que: el 48% de los estudiantes entiende que la *pobreza* es la carencia, la falta o ausencia de recursos; el 57% manifiesta no conocer alguna clasificación de pobreza. En cuanto a la indigencia, el 62% entiende que es estar por debajo de lo indigno y que no cubre lo básico; el 19% sostiene que es un sentimiento o una incapacidad para acceder a otro modo de vivir.

Luego del proceso de aprendizaje, los resultados del *postest* expresan que: el 70% de los estudiantes definen a la pobreza como la carencia, la falta o ausencia de recursos. La totalidad de las alumnas y alumnos afirman conocer una clasificación de pobreza. El 83% manifiesta conocer la clasificación a la que adhiere la cátedra. El 58% considera que la indigencia es estar por debajo de lo indigno, es no cubrir lo básico indispensable para vivir.

Desde el análisis cualitativo, sin dejar de considerar el carácter complejo que implica el cambio conceptual y la reestructuración de los conocimientos, como así también contemplando los recorridos personales por lo que cada alumna construye sus conocimientos -que son diversos y se suceden a ritmos también diversos-, destacamos las siguientes expresiones:

1. Transición de apropiación: “*Entendemos por pobreza al fenómeno o situación económica caracterizada por la falta o carencia de dinero. (...) Por lo tanto, son personas que, en algunos casos, pueden disponer de las necesidades básicas para vivir, pero no disponen de ellas en la medida necesaria como para vivir dignamente*” (estudiante 5). “En cuanto a los tipos de pobreza, existe la indigencia, a la cual también se la conoce como la pobreza extrema, e implica la imposibilidad de acceder a una canasta básica de alimentos. (...) también la Pobreza Estructural con Implicancia Personal, la cual tiene que ver con una situación que no afecta simplemente a la persona, sino que incluye a toda su familia, y que tiene que ver con la falta de condiciones económicas que le permitan a esa familia poder acceder a ciertos recursos que generen y favorezcan el desarrollo y crecimiento integral de sus miembros. Por lo tanto, se trata de sujetos que tienen determinadas características orgánicas, psíquicas y socioculturales como por ejemplo: desnutrición, baja talla física, baja autoestima, presencia de comportamientos no adaptativos, imposibilidad de generar proyectos de vida, entre otros” (estudiante 8).

2. Apropiación del concepto: “La pobreza estructural se diferencia de otras pobrezas, por que otras pobrezas se caracterizan solo por la falta de dinero, mientras que dicha pobreza estructural no está definida por dicha carencia. (...) Incluso recibir dinero que le llegue de forma directa (como planes sociales) los perjudica. (...) Pero la pobreza estructural exige otras políticas del estado como la salud y la educación, para salir de allí, esto llevaría generaciones para finalizarla”

(estudiante 2). “Desde lo trabajado hasta el momento en la asignatura he aprendido una clasificación de pobreza: la pobreza estructural, es un síndrome polimórfico que afecta a las estructuras familiares y comunitarias (...); los ex estructurales, son los que pudieron salir de la pobreza, denominados “ex-pobres”; empobrecidos, es llegar al estado de pobreza compartiendo las carencias, pero no la de la misma historia; los nuevos pobres, están por debajo de la línea, no pueden cubrir el costo de la canasta básica con sus ingresos” (estudiante 14).

Al finalizar la cursada, dos meses más tarde, lxs mismxs alumxns fueron encuestados, y tuvieron que responder a dos preguntas referidas a las representaciones que tienen como futurxs graduados en el desempeño profesional. La primera pregunta solicitó: ¿cree que como futurx profesional eres el/la mismx antes y después de haber aprehendido en concepto de pobreza brindado desde la cátedra? La totalidad de lxs encuestadxs asumieron que “no son lxs mismxs”. Todxs reconocieron que haber aprehendido el concepto de pobreza brindado desde la cátedra y, desde el paradigma crítico-reflexivo les generó transformaciones profundas, tanto en lo personal como en lo profesional. También se invitó a que, en caso de haber experimentado alguna diferencia, respondieran: ¿qué se modificó adentro tuyo como futurx psicopedagogx pensando en posibles prácticas como diagnóstico y tratamiento? Ofrecemos a continuación, algunas de las afirmaciones: “Después de aprehender el concepto de pobreza estructural he podido pensar menos en los tratamientos y más en la promoción de la salud y prevención, aprendí a ser una persona más crítica y reflexiva y menos reduccionista. No pensar cada caso en particular, porque la pobreza no es factible de pensarla individualmente, es social, política, etc. y así creo deberían de ser las intervenciones” (estudiante D).

“Hoy tengo más herramientas para desenvolverme, no solo como profesional sino también como ciudadana que hace uso de sus derechos y obligaciones. Como futura psicopedagoga siento la necesidad de transmitir y modificar los pensamientos acerca de la pobreza, trabajando desde el lado de la prevención primaria y secundaria principalmente” (estudiante G).

“Hoy sé que como agente social, tanto yo como cualquiera podemos hacer algo para cambiar esa realidad, aunque sea un poquito” (estudiante J).

Con relación a la segunda pregunta: ¿qué expectativas tienes de poder aplicar la aprehensión del concepto de pobreza en las oportunidades y ofrecimiento que brindan las prácticas profesionales, desde la psicopedagogía comunitaria, atención individual, prevención de adicciones, etcétera? Algunas alumxs se expresaron, revelando que: “Concientizar y romper esas barreras entre ricos y pobres. Generar espacios para que todos los niños del barrio puedan compartir espacios de recreación juntos porque como chicos merecen compartir y a lo mejor los mismos niños les

enseñaran a sus padres lo que aprenden del otro por tener diferente crianza pero no menos o más que el otro sino diferente” (estudiante C).

“No juzgar. Saber escuchar. Tener mucha paciencia y saber trabajar conjuntamente con otros profesionales y las mismas personas involucradas como agentes activos, que son los principales a los que hay que prestar atención, ya que estaríamos inmersos en su comunidad, cultura y costumbres. No romper con todo lo que ellos creen para imponer teorías que nosotras consideramos como válidas para resolver algún problema, sino que hay que buscar alguna solución conjunta entre todos (profesionales y comunidad) para lograr una mejor calidad de vida” (estudiante F).

Las respuestas obtenidas indican la complejidad inherente a las nociones de pobreza e indigencia que, desde este paradigma crítico-reflexivo, provoca y produce la construcción del conocimiento, tanto particular como grupal. Podemos afirmar que uno de los trayectos por los que transita un estudiante universitario consiste en de-construir, en re-pensar reflexivamente acerca de lo conquistado, lo naturalizado en aquellas cuestiones que atañen a la formación profesional, y dentro de la especificidad que nos congrega, la conceptualización de la pobreza y de los sujetos en situación de aprendizaje en ese contexto, se encuentra teñida por múltiples presupuestos que pocas veces escapan a la discriminación, a la segregación y al etiquetamiento. Desde la cátedra trabajamos para que lxs alumnxs interpreten y comprendan el impacto e incidencia del contexto político y económico de un país -en todas sus jurisdicciones- como tema nodal en la formación sociocrítica del futurx psicopedagogx con formación en Salud, fundamentalmente desde las concepciones de pobreza, y sus derivados para no estigmatizar, ni sentenciar “al otro”.

### Referencias bibliográficas

- Carretero, M. “Constructivismo y Educación”. Buenos Aires. Paidós. 2009.
- Festa, Ma. E. “Hacer visible lo invisible para poder pensarlo. Algunas consideraciones sobre pobreza, discapacidad y comunidad”. Congreso Iberoamericano sobre Discapacidad, Familia y Comunidad. 2do. Encuentro Nacional de Familias de Personas con Discapacidad. Buenos Aires. 2005.
- Goffman, E. “Estigma. La identidad deteriorada”. Amorrortu. Editores España. 2009.
- Rached, S. “La responsabilidad de la universidad en la conciencia nacional y la inclusión del factor humano”. Curso de Posgrado Extracurricular: *Ciencias Humanas y Desarrollo Nacional: Exclusión o inclusión del Factor Humano*. Secretaría de Posgrado de la Facultad de Ciencias Humanas. Secretaría Académica. Universidad Nacional de Río Cuarto. 2015.
- Rached, S. “Proceso de constitución de ciudadanía. Hacia un rol psicopedagógico en acción”. Curso de Posgrado Extracurricular: *Salud, Educación Política y Vida Comunitaria*. Secretaría de Posgrado. Univers. Nac.l de Río Cuarto. 2013.
- Saforcada, E. “Psicología y salud pública. Nuevos aportes desde la perspectiva del factor humano”. Bs. Aires: Paidós. 2010.
- Saforcada, E. y Castellá Sarriera, J. “Enfoques conceptuales y técnicos en Psicología Comunitaria”. Buenos Aires: Paidós. 2008.

## LOS INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE DATOS EN LAS CIENCIAS SOCIALES

Hugo Darío Echevarría

### Introducción

Es mucho lo que se ha escrito sobre los instrumentos de recolección de datos (IRDs) que pueden aplicarse en las Ciencias Sociales, sin embargo, no contamos con una caracterización que tenga una aceptación más o menos generalizada, tanto de los instrumentos que se pueden utilizar, como de los ítems que pudieran incluir. Por esto, en primer, lugar propongo una clasificación de los primeros que represente un avance sobre las concepciones existentes, aunque sin pretender resolver todos los problemas que presentan; en segundo lugar me refiero a la entrevista según sus grados de estructuración y la cantidad de personas que participan en ella; en tercer lugar, trato la observación considerando dos grados tipos de sistemas de registro de datos observacionales: *categoriales* y *narrativos*. Por último, analizo los ítems que pueden incluir los distintos IRDs.

Valles (2003) refiriéndose a la investigación cualitativa desarrolla una concepción sumamente interesante. Se refiere a las *técnicas de lectura y documentación, técnicas de observación y participación, y técnicas de conversación narrativa*. Aquí me inspiraré en este autor, aunque también tomaré ideas de Moreno et al. (2004), Ander-Egg (2003), Mayntz, et. al. (1975) y Evertson y Green (1989).

### Tipos de instrumentos de recolección de datos

En este trabajo propongo considerar grandes clases según se dé en los IRDs características muy diferentes, que defino en los párrafos siguientes, mostrando sus subclases en la Tabla 1.

*Análisis de objetos*: en algunas investigaciones arqueológicas los datos suelen ser objetos concretos, como utensilios, herramientas, armas, etc., y si bien se trata de una modalidad típica de la arqueología, no tiene por qué limitarse a ella. También estos objetos podrían ser creados específicamente para la investigación, por ejemplo, se le podría pedir a un grupo de niños que cree objetos con cerámica para indagar sus habilidades psicomotrices.

Análisis de objetos	Con análisis cualitativo
	Con análisis cuantitativo
Análisis de contenido (análisis de documentos)	Con análisis cualitativo
	Con análisis cuantitativo
Observación*	Con observador no participante
	Con observador participante
	Con participante observador
Basadas en preguntar o brindar consignas con interacción	Entrevista
	Grupos focales
	Historia de vida
Basadas en preguntar o brindar consignas sin interacción investigador-sujetos investigados en el momento de obtener las respuestas	Cuestionario tomado en forma grupal con registro en papel
	Cuestionario enviado por correo (común o electrónico)
	Cuestionario implementado por computadoras
* Puede ser estructurada o no estructurada.	

**Análisis de contenido:** se seleccionan documentos existentes o se crean específicamente para la investigación que se realiza. Por ejemplo, se seleccionan todos los editoriales de un diario comprendidos en un periodo dado o se le pide a un grupo de alumnos del nivel secundario que realicen una monografía sobre un tema determinado para indagar aspectos relacionados a la escritura de los adolescentes. Los documentos pueden incluir texto, pero también imágenes, dibujos, etc.

**Observación:** se registra lo que acontece durante un lapso determinado de tiempo en escenarios seleccionados. Se puede usar papel y lápiz o dispositivos electrónicos como grabadores o cámaras de video. También podrían utilizarse archivos de audio o videos creados para otra finalidad. La característica central de esta clase es que *incorpora la cuarta dimensión (el tiempo)*, es decir, se registran (*describen*) sucesos en tiempo real en vez de elementos estáticos.

**Basados en interaccionar:** esta categoría incluye instrumentos que suponen crear situaciones en que *el investigador pregunta o le da determinadas consignas a los sujetos y estos responden*. Puede ser *cara a cara* o en forma *indirecta* (por ejemplo a través de *chat* o *teléfono*).

**Basados en solicitar respuestas escritas sin interacción:** a diferencia de la clase anterior, la interacción entre el investigador y los sujetos se

produce sólo para solicitarle que cumpla con la tarea. Se le dan materiales escritos y el sujeto debe responder del mismo modo, *sin haber interacción mientras lo está haciendo*.

Cada una de estas grandes clases implica características muy diferentes desde el punto de vista de las ventajas y dificultades que presenta cada forma de recolectar los datos, tema que, no obstante, por razones de espacio no puedo profundizar.

### La entrevista

A su vez, cada forma de recolección de datos podría tener distintos grados de estructuración, que puede ir desde un extremo *totalmente estructurado* hasta el otro con el menor grado posible, esto es, *no estructurado*. Por ejemplo, de la entrevista (Tabla 2), si cuenta con preguntas y opciones de respuestas predeterminadas (a priori) decimos que es *estructurada*. "Si ocurre lo opuesto, es decir, no hemos establecido las preguntas y por lo tanto, tampoco las opciones para las respuestas, la entrevista es *no estructurada*. Entre estos dos extremos, tenemos muchas opciones intermedias (generalmente consideradas *semiestructuradas*): podemos leer las consignas a todos los entrevistados del mismo modo, pero sin contar con alternativas de respuestas a priori y sin agregar otras preguntas, o incluir algunas en función de las respuestas de los sujetos o de las reflexiones que realizamos durante su implementación, etc." (Echevarría, 2016: 50). Cabe aclarar que en la Tabla 2, a *priori* y *posteriori*, quiere decir antes de iniciar la recolección de los datos, y luego de esto, respectivamente.

	Preguntas	Opciones de respuestas
Estructurada	Pred.	Pred.
Semiestructurada	Pred.	Posdet.
No estructurada	Posdet.	Posdet.
Pred.: predeterminas. Posdet.: posdeterminadas.		

También podemos considerar la entrevista según la cantidad de personas que participan en ella, tanto en relación al o los entrevistados, como a quienes la implementan. La Tabla 3 muestra las cuatro posibilidades que podemos considerar, siendo la primera la más común y a medida que bajamos de la tabla, si bien incluye opciones posibles, son muy poco frecuentes.



Tipo	Entrevistador/es	Entrevistado/s
Individual-individual	Uno	Uno
Individual-colectiva	Uno	Varios
Colectiva-individual	Varios	Uno
Colectiva-Colectiva	Varios	Varios

### La observación

La observación ocupa un lugar especial entre los IRDs que suelen usarse en las ciencias sociales. Algunos incluso la consideran un auténtico método de investigación antes que una técnica de recolección de datos. Aquí presentaré una concepción inspirada en Evertson y Green (1989), quienes consideran cuatro sistemas de registro de datos observacionales: *categoriales*, *descriptivos*, *narrativos* y *tecnológicos*.

Los *sistemas narrativos* consisten en describir lo que se va observando en lenguaje cotidiano, haciéndolo en forma secuencial, esto es, a medida y en el mismo orden en que los acontecimientos van sucediendo. "Lo que se registra no está necesariamente especificado a priori, sino que depende en gran medida del sistema perceptual del observador y de su capacidad para captar y transmitir en lenguaje cotidiano lo que ha observado. En otras palabras, las percepciones y la capacitación de los investigadores, así como sus capacidades para expresarse oralmente y por escrito, influyen en lo que se registrará y en cómo se lo registrará. El enfoque narrativo, por lo tanto, depende del individuo que realiza la observación" (Evertson y Green, 1989: 342).

Los *sistemas categoriales*, en el otro extremo, son cerrados (estructurados), es decir, el observador cuenta con un conjunto de conductas, acciones o categorías establecidas a priori, por ejemplo, en una lista de comprobación, y cada vez que ellas se dan, va realizando un tilde o cualquier otra marca para señalarlo. En este caso los sucesos no se narran, sino que se cuentan (se observa la cantidad de veces que ocurren). También podría tener signos o una escala de valoración (Evertson y Green, 1989), entre otras formas.

Los *sistemas descriptivos* son intermedios entre los dos anteriores, ya que ellos cuentan por ejemplo, con signos que representan determinadas conductas y que pueden usarse en un registro narrativo para facilitar la tareas de registro.

Los *sistemas tecnológicos* son aquellos en que se usa algún dispositivo para registrar los datos, los más comunes son cámaras de audio o vídeo. Pero

los datos de estos sistemas luego deben ser analizados con alguno de los anteriores, por lo tanto, considero que no representan una clase diferente, sino que en realidad son elementos que pueden complementar a cualquiera de los otros tres. La Tabla 4 muestra los dos extremos (narrativos y categoriales) y algunas de sus propiedades.

Narrativos	Categoriales
No está determinado a priori lo que se registrará	Necesariamente está predeterminado lo que se observará
Se narran los hechos en lenguaje cotidiano	Categorías predeterminadas no necesariamente en lenguaje cotidiano
El punto de observación está predeterminado	Ídem
No filtra de modo sistemático	Filtra sistemáticamente
Registro permanente	Registro permanente
Se registra durante o después de la observación	Se registra durante la observación
Registro secuencial, cronológico, en el mismo orden en que ocurren los hechos	No necesariamente secuencial
Categorías posdeterminadas o predeterminadas que se asignan a segmentos de datos en el proceso de codificación (en el procesamiento de los datos)	Categorías predeterminadas, se usan durante la observación
Papel y lápiz, sistema tecnológico	Papel y lápiz, lista de cotejo, símbolos, códigos, sistema tecnológico
Se hace análisis cualitativo, si se quiere cuantificar se debe codificar previamente	Se puede analizar cuantitativamente sin necesidad de codificar
Mayor afinidad con enfoques cualitativos	Mayor afinidad con investigación cuantitativa
El proceso de registro y procesamiento es muy costoso	Es más simple el procesamiento y análisis de los datos
Suele ser más simple la elaboración en relación a los sistemas categoriales	Generalmente resulta costosa y compleja su construcción y validación

### Los ítems

Tanto los ítems de un cuestionario, como los de una entrevista o las escalas de valoración,

presentan determinadas características que pueden considerarse según distintas dimensiones, como por ejemplo, las *propiedades formales*, el tipo de *respuesta esperada*, la *función* y el *contenido*. Según sus propiedades formales pueden ser *nominales*, *ordinales*, *intervalares* y *de razón* (las últimas también llamadas *de cocientes* o *proporcionales*).

Las escalas *nominales* se dan cuando, para dos casos cualesquiera, lo único que podemos establecer es que pertenecen a igual o a diferente categoría. Las escalas *ordinales*, además, permiten establecer un orden entre ellas, o sea que, además de determinar si asumen igual o diferente categoría, permiten conocer cuál de los dos casos presenta en mayor proporción la propiedad que se considera. Una escala *intervalar*, agrega la posibilidad de conocer cuántas unidades un caso tiene más que el otro respecto de esa propiedad. Sobre las escalas *de razón* no existe una concepción unificada, lo más común es admitir que tienen un 0 (cero) absoluto y facilitan “la comparación por proporciones”. Por ejemplo, si un animal pesa 400 kg., y otro 500, se puede decir que el segundo pesa un 25% más que el primero (Soler, 2009). La Tabla 5 muestra las características y los operadores de cada tipo de escala.

Tabla 5. Tipos de escalas según propiedades formales (construida en base a Soler, 2009)

Escalas	Características	Operadores
Nominales	Relaciones de igualdad o desigualdad	“=” y “≠”
Ordinales	Relaciones de orden	“=”, “≠”, “<” y “>”
Intervalares	Numéricas sin cero absoluto	“=”, “≠”, “<”, “>”, “+”, “-”
De razón	Numéricas con cero absoluto	“=”, “≠”, “<”, “>”, “-” y “÷”

Considerando la *respuesta esperada*, los ítems de un IRD pueden ser *estructurados (cerrados)*, *no estructurados (abiertos)* o con una combinación de ambas características. Los ítems *no estructurados* son aquellos en que el sujeto responde con total libertad y en un lenguaje natural, esto es, usando sus propias palabras. Los ítems *no estructurados* tienen un conjunto preestablecido de respuestas, y si mezclan ambas alternativas son *semiestructurados*. La Tabla 6 muestra la definición de cada uno de ellos con sus subclases, la Tabla 7 profundiza los ítems *estructurados* y la Tabla 8 en los que implican orden (suponen escalas al menos ordinales).

Tabla 6. Tipos de ítems según la respuesta esperada

No estructurados (abiertos)	Verbales	El sujeto contesta con sus propias palabras y total libertad
	No verbales	Debe realizar un dibujo, una acción, etc.
Estructurados (cerrados)	Dicotómicos	Cuenta con sólo dos opciones para responder
	Elección múltiple	Presenta más de dos opciones de respuesta, contiene varias alternativas
Semi estructurados	Preguntas relacionadas	Se hace una pregunta con varias opciones y se le pregunta el porqué de su respuesta sin opciones
	Preguntas de elección múltiple con opciones abiertas	Se deja una o más alternativas abiertas (por ejemplo, la clásica opción <i>Otra respuesta</i> , luego de un conjunto de opciones)

Tabla 7. Tipos de ítems estructurados según número de opciones

Dicotómicos	Verdadero-falso	Debe decir si una afirmación determinada es verdadera o falsa
	Emparejamiento	Debe conectar pares de palabras, términos o frases
	Si-no	Debe decir si está de acuerdo o no en relación a una determinada afirmación
	En abanico	Debe tildar lo que hace, opina, o desea en una lista (es igual al anterior pero se presentan varios ítems en una sola consigna)
Elección múltiple	Elección entre pares opuestos	Se le presentan pares de palabras opuestas y debe señalar su elección
	Categorías no ordenadas	Debe elegir entre opciones que no implican orden
	Categorías ordenadas	Debe elegir entre opciones que implican un orden (grado o nivel)

Orden simple	Las opciones implican un orden ascendente o descendente (excelente, muy bueno, bueno, regular, malo)
Likert	Contiene opciones positivas y negativas en igual número y una neutra (¿Está de acuerdo con la gestión del presidente: totalmente de acuerdo, de acuerdo, ni de acuerdo ni en desacuerdo, en desacuerdo, totalmente en desacuerdo)
De intensidad	Incluye adjetivos extremos con opciones intermedias ¿Qué piensa de la huelga de choferes del transporte urbano? 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 Aprobación total Desaprobación total
De ordenamiento	Debe ordenar objetos, conductas, etc. según su preferencia (Ordene de mayor a menor las siguientes actividades según su preferencia: Hacer deportes, leer, mirar TV, chatear, charlar con amigos, ir al cine)
De valoración	Debe asignarle un valor (por ejemplo, numérico) a un grupo de afirmaciones, actividades, etc.

### Función y contenido de las preguntas

El IRD para cumplir su cometido, entre otras cosas, debe incluir distintos tipos de ítems o preguntas, de las cuales, las centrales son las *sustantivas*. Llamo de este modo, a aquéllas que representan el interés de la investigación, esto es, las que permiten lograr sus objetivos. No obstante, también son necesarias otras, como por ejemplo, las *introdutorias* o *rompehielo*, importantes para lograr un clima de confianza con el entrevistado, las *amortiguadoras* tienen una finalidad similar pero se usan específicamente cuando se introduce un tema que puede incomodarlo. La Tabla 9 muestra los tipos de preguntas según su función. Además, debe tenerse en cuenta el *contenido* de las preguntas sustantivas. La Tabla 10 ofrece los distintos tipos en función de esta dimensión, algunos de los cuales serán más importantes o imprescindibles según los objetivos de la investigación. Por ejemplo, para estudiar el clima preelectoral de un país en un momento dado, generalmente son muy importantes las preguntas de *intención* y de *opinión* (como es estudio de la imagen de un candidato). En cambio si queremos indagar los *conocimientos* o *habilidades* de un grupo de alumnos de cualquier nivel educativo, las consignas de resolución de problemas pueden ser

más importantes, como en los test psicométricos, por ejemplo.

Introdutorias	Al inicio de la entrevista para crear un clima de confianza con el entrevistado
Amortiguadoras	Antes de preguntas difíciles o cada vez que se introduce un tema espinoso
Demográficas o de identificación	Se incluyen variables que permitirán describir la muestra, las más comunes son sexo, edad, ocupación, estado civil, nivel educativo, nivel socioeconómico, ingresos
Sustantivas	De interés específicamente para la investigación
Aliviadoras	Luego de preguntas difíciles, "después de un complejo temático que contuvo muchas preguntas antipáticas" (Mayntz, et. al., 1975: 148)
DistraCTORas	Para que el sujeto no advierta el verdadero interés del trabajo
De control	Para conocer la veracidad y consistencia de las respuestas, es decir, para cruzar información y estimar la confiabilidad de las respuestas
Índices o test	Se pregunta en forma indirecta (para conocer ingresos se pregunta por cantidad de materia prima, producción mensual y ventas realizadas)
Tamiz	Sirven de filtro para evitar algunas preguntas

Preguntas sobre...	Se le pide al sujeto que...
Hechos pasados	Expresé si ha realizado determinadas acciones o hechos en el pasado
Hechos habituales	Comente si lleva a cabo determinadas actividades (hacer gimnasia, leer, etc.)
Intención	Expresé ante hipotéticas circunstancias qué decisión tomaría
Opinión	Diga lo que piensa sobre determinada persona, hecho, etc.
Conocimientos o habilidades	Conteste preguntas o resuelva problemas

## A modo de conclusión

En este trabajo, pretendí ofrecer formas de clasificar tanto los IRDs, como los ítems que contienen. Dado el espacio con que cuento, no he fundamentado las distintas decisiones en cuanto a las clases creadas, y he pasado por alto cuestiones importantes que pueden confundir al investigador en su práctica cotidiana. Sobre todo, porque algunas de estas clases tienen otras opciones intermedias no consideradas aquí, no obstante, le ofrece un primer conjunto de alternativas, al menos para los IRDs más usados en ciencias sociales. Por ejemplo, la entrevista no estructurada, puede ir de un simple conjunto de unas pocas preguntas hasta una larga charla de café, en la que el entrevistado se expone extensamente y el entrevistador repregunta en innumerables oportunidades, lo que sin duda, representan dos alternativas completamente distintas. Queda para trabajos futuros profundizar en las complejidades que se presentan con cualquiera de los instrumentos mencionados a la hora de implementarlos.

## Notas

1. Realizado en el marco del Proyecto de investigación *Prosocialidad y Desarrollo Infante Juvenil*, dirigido por Marta Crabay.

## Referencias

- Ander-Egg, E. 2003. *Métodos y técnicas de investigación social*. Editorial Lumen Hvmanitas. Buenos Aires, Argentina.
- Echevarría, H. 2026. *Diseños de investigación cuantitativa en psicología y educación*. Río Cuarto: UniRío editora. <https://www.unrc.edu.ar/unrc/comunicacion/editorial/repositorio/978-987-688-166-1.pdf> (consultada: 05-04-2016).
- Everton, I. y Green, J. (1989) *La investigación como indagación y método*. En Wittrock, M. *La investigación de la enseñanza. Métodos cualitativos y de observación*. Madrid: Paidós.
- Moreno, R.; Martínez, R., y Muñoz, J. - *Psicothema*, 2004 - Directrices para la construcción de ítems de elección múltiple. <https://www.unioviado.es/reunido/index.php/PST/article/view/8227> (consultada: 10-06-2017).
- Soler, E. 2009. *Ideas para Investigar. Proyectos y elaboración de tesis y otros trabajos de investigación en Ciencias Naturales y Sociales*. Rosario: Homo Sapiens Ediciones.
- Valles, M. (2003). *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid: Síntesis.

## ANÁLISIS DE LA ASOCIACIÓN ENTRE VARIABLES CATEGÓRICAS<sup>1</sup>

Hugo Darío Echevarría

### Introducción

Un aspecto importante de muchas investigaciones cuantitativas es el análisis de las relaciones entre variables. Según Mayntz, et al. (1975) tenemos tres grandes formas hacerlo: el cruzamiento, el coeficiente de correlación y la prueba de significación o prueba de hipótesis.

El *cruzamiento* representa una forma imprecisa (aunque a veces sumamente útil), en tanto que el coeficiente da como resultado una magnitud exacta, es decir, puede calcularse con la cantidad de decimales que se desee.

En esta ponencia, considerando sinónimos a los términos correlación y asociación me referiré a las dos primeras formas que consideran Mayntz, et al. (*ib.*). Propongo dos coeficientes con una función puramente didáctica o educativa y comparo de un modo rudimentario su comportamiento con el coeficiente *Q* de Yule.

### El cruzamiento

Comenzaré tratando el cruzamiento que tiene la gran ventaja de ser más intuitivo, partiendo de un ejemplo real, en el que, entre otras cosas, se indagó el grado en que la comprensión lectora favorece el rendimiento de los alumnos, tomando como indicador del último las notas del primer parcial (Echevarría, 2008). El Cuadro 1, que muestra los datos obtenidos, contiene en filas la variable *comprensión lectora de matemáticas*, medida en este caso con la prueba N° 2. Se crearon dos grupos, uno integrado por todos los alumnos cuyo puntaje en esa prueba resultó menor o igual a 8 (la mediana) y otro, con los alumnos que superaron esa cantidad.

Cuadro 1. Cantidad de alumnos según comprensión lectora y primer parcial de Matemática

Comprensión lectora (variable independiente)	Primer parcial de Matemática (variable dependiente)		
	Menor a 4 (notas bajas)	Mayor o igual a 4 (notas altas)	Total
Menor o igual que la mediana (baja)	61 (a) 45,2%	74 (b) 54,8%	135,00 100,00%
Mayor que la mediana (alta)	5 (c) 6,4%	73 (d) 93,6%	78,00 100,00%

En columnas se incluyó el resultado del parcial, y las categorías fueron menor a 4 (no lo aprobaron, *nota baja*) o mayor o igual a 4 (los que aprobaron, *nota alta*). La definición de lo que es una *nota alta* puede ser cuestionable, pero útil a los efectos de explicar los conceptos que trato aquí.

Una primera pregunta que podríamos hacernos es: ¿qué resultados debiéramos hallar para sostener que *dada una mayor comprensión lectora, se observarán notas más altas en el parcial* (o sea, *a mayor comprensión, es más probable observar un mayor rendimiento*)? Se trata de una hipótesis que supone dos variables al menos ordinales, y tal vez el lector advierta que lo esperable es hallar más cantidad de casos en las celdas *a* (*menor comprensión y notas bajas*, recordar el Cuadro 1 y ver el Cuadro 2) y *d* (*más comprensión y notas altas*), mientras que sea bajo el número de casos en las celdas *b* (alumnos de *menor comprensión y notas altas*) y *c* (alumnos de *mayor comprensión y notas bajas*). Podemos decir que los primeros (celdas *a* y *d*) son los *casos corroboratorios* de esta hipótesis, esto es, lo que debiera observarse si fuera verdadera o, en otros términos, esperamos que quienes *comprenden mejor* obtengan *notas bajas* y viceversa.

Cuadro 2. Combinaciones posibles de las categorías de las variables comprensión lectora y notas del parcial de matemáticas

Comprensión lectora	Notas del parcial	
	Menor a 4	Mayor o igual a 4
Menor o igual que la mediana (menor comprensión)	Celda a: alumnos de menor comprensión y notas bajas	Celda b: alumnos de menor comprensión y notas más altas
Mayor a la mediana (mayor comprensión)	Celda c: alumnos de mayor comprensión y notas bajas	Celda d: alumnos de mayor comprensión y notas más altas

Volvamos ahora al Cuadro 1. Estos datos, ¿corroboran o refutan la hipótesis? Observamos por ejemplo, que la celda *d* cuenta con un mayor porcentaje de casos que la *b* (93,6% y 54,8% respectivamente), lo que está en favor de la hipótesis planteada. Recíprocamente, la celda *a*, cuenta con un porcentaje de casos superior a la celda *c* (45,2% y 6,4% respectivamente).

En el Cuadro 1 se dio un cierto *cruzamiento* entre los porcentajes altos de las celdas *a* y *d*, y los bajos de las celdas *c* y *b*, esto es, entre los casos *corroboratorios* (los primeros) y los *refutatorios* (los últimos), lo que estaría indicando que la hipótesis se ha corroborado. No obstante, los casos *refutatorios* no están ausentes, entonces, ¿aceptamos o no la hipótesis? Precisamente, el *cruzamiento* es una forma de análisis que no nos ofrece un modo inequívoco para tomar la decisión: un investigador con estos datos podría concluir que la hipótesis se corroboró, mientras que otro

más exigente, podría afirmar que dado el número de casos *refutatorios* que de todos modos se registraron, debemos considerar que se dio una *refutación*. Todas las formas de decidir presentan limitaciones, el *cruzamiento* tiene la dificultad de no ofrecer un número preciso que indique la fuerza de la relación estudiada.

### El coeficiente de correlación

La segunda forma de analizar la relación entre las variables consiste en calcular el *coeficiente de correlación*. Sin embargo, no todos están de acuerdo respecto de qué coeficientes utilizar. Acá trato el caso más simple, es decir, con dos variables categóricas dicotómicas (con dos categorías cada una). Uno de ellos es el coeficiente *Q de Yule*, que para algunos se debe aplicar sólo si ambas variables son ordinales (por ejemplo, Mayntz, ob. cit., Hernández Sampieri et al., 2010 y Marradi, 2007). Sin embargo, otros también lo consideran pertinente cuando las variables son nominales (Briones, 2002), mientras que para Cazau (2006) "se limita a dos variables nominales, con dos categorías cada una" (: 61) e igual idea sostiene De la Fuente (2011).

En primer lugar, partamos de un coeficiente muy simple que lo propongo como un modo de explicar este concepto. El mismo consiste simplemente en *dividir los casos corroboratorios sobre el total de casos*. Por razones de comodidad y dada la función educativa con que en principio lo propongo, lo llamaré *E1* (el uno porque más adelante propondré otro).

El principio básico de los *coeficientes de correlación* es cuantificar de algún modo la variación conjunta de ambas variables y ponerla en relación a la variación total posible, pero no hay una única forma de hacerlo.

Para el ejemplo que estaba analizando (Cuadro 1), *E1* se calcula del siguiente modo (las letras representan la cantidad de casos de las celdas de un cuadro de dos variables con dos categorías cada una, recordar el Cuadro 2):

$$E1 = a+c/a+b+c+d$$

$$E1 = 61+73/(61+74+5+73) = 0.63^2.$$

Como muchos coeficientes, la idea de éste es lograr una cifra que nos indique el grado de asociación entre las variables en una escala que va de 0 a 1. Pero, ¿se comporta como nosotros deseamos?, esto es, ¿es capaz de diferenciar entre situaciones en que, cuando pensamos que la relación entre las variables es baja, el coeficiente da un número bajo (más cerca de 0), cuando es media, un número cercano a 0.50 y si el alta, se aproximará a 1? (esta es la idea general de los coeficientes para escalas nominales).

### Asociación entre variables nominales

Por otro lado, ¿*E1* puede ser aplicado a todas las hipótesis que relacionan variables categóricas?

Siendo  $V1$  y  $V2$  dos variables categóricas cualesquiera, algunas hipótesis pueden ser de las formas siguientes:

$V1$  se relaciona con  $V2$ ,

Cuanto mayor sea  $V1$  más probable es hallar valores altos en  $V2$ ,

Cuanto mayor sea  $V1$  más probable es hallar valores bajos en  $V2$ .

La primera es típica de las variables nominales, y simplemente postula una relación entre variables, pero no dice nada de su dirección, mientras que las dos últimas suponen que ambas son al menos ordinales, aunque también podrían ser numéricas. Esto significa que el coeficiente  $E1$  no sería el más adecuado para hipótesis del segundo y tercer tipo. Veamos un ejemplo (Cuadro 3). Se trata datos de una muestra aleatoria de ingresantes a la Facultad de Ciencias Económicas de la UNRC (año 1999) y se vinculan las variables *género* y *residencia*. Puede verse que ambas son dicotómicas y que existen diferencias en el tipo de residencia que eligieron los estudiantes según el género: mientras que las mujeres prefirieron una residencia familiar en un 70,6%, un 66,4% de los varones eligió esa modalidad. Pero, ¿qué tan fuerte es la relación entre las variables? (si es que podemos considerar que ésta existe).

Cuadro 3. Cantidad de casos según género y tipo de residencia, y coeficientes de correlación

Género	Residencia			$E1 = 0,55$
	Familiar	Indepen-diente	Total	
Feme-nino	115 70,6 %	48 29,4 %	163 100,0%	$E2 = 0,10$
Mascu-lino	79 66,4 %	40 33,6 %	119 100,0%	

A la derecha pueden verse tres coeficientes que dan una respuesta a la pregunta y lejos de calmarnos, nos generan un nuevo interrogante: dado que nos ofrecen valores muy distintos, ¿cuál debemos considerar?

Pero antes de continuar es necesario explicar los otros dos coeficientes.  $Q$  es el conocido  $Q$  de Yule (mencionado en un sinnúmero de publicaciones, lo tomé de Marradi, 2007); a  $E2$  lo he elaborado también con una función educativa y es una versión simplificada del  $Q$  de Yule:

$$Q = (a d) - (b c) / (a d) + (b c)$$

$$E2 = (a + d) - (b + c) / (a + d + b + c).$$

$Q$  se basa en multiplicar los casos corroboratorios (celdas  $a$  y  $d$  en una tabla  $2 \times 2$ , recordar el Cuadro 1 y el Cuadro 2), restarle los casos refutatorios también multiplicados entre sí (celdas  $b$  y  $c$ ), y luego dividir esta cifra por la suma de ambas multiplicaciones.  $E2$  como dije es una variación del mismo. A los casos corroboratorios se les restan los refutatorios y a este resultado se lo divide por el número total de casos. En definitiva, un poco más conceptualmente, es así:

$E2 = (\text{casos corroboratorios} - \text{casos refutatorios}) / \text{total de casos}$ .

El Cuadro 4 contiene las mismas variables que el Cuadro 3, pero con datos ficticios que indican una fuerte relación entre las variables. Nótese que algo más del 70% de las *mujeres* prefieren una residencia de tipo *familiar*, mientras que para los *varones* esta cifra no llega al 23%. Recíprocamente, la residencia *independiente*, es preferida en un 29,5% por las *mujeres*, mientras que en un 77,6% por los *varones*. Ante esto, es lógicamente esperable que los coeficientes sean mayores, notamos que esto sucede con los tres coeficientes (ver cuadro a la derecha del Cuadro 4).

Veamos ahora el caso hipotético en que las *mujeres* hubieran preferido en mayor medida la residencia *independiente* y los varones una *familiar*. El Cuadro 5 muestra resultados coherentes con esta situación. Se nota algo diferente a los cuadros anteriores:  $E2$  y  $Q$  dan resultados negativos, mientras que  $E1$ , da un valor bajo, pero positivo. Comencemos por lo que tal vez sea más simple:  $E1$  varía entre 0 y 1, ya que en definitiva es una ecuación de la forma  $E1 = m/n$ , donde  $m$  son todos los casos corroboratorios y  $n$  el total de ellos. Obviamente, no puede haber mayor número de casos corroboratorios que el total, por lo tanto, variará de 0 a 1 y será siempre positivo (pues tanto el numerador como el denominador no pueden ser negativos).

Cuadro 4. Cantidad de casos según género y tipo de residencia (datos ficticios) y coeficientes de correlación

	Residencia			$E1 = 0,74$
	Familiar	Indepen-diente	Total	
Feme-nino	115 70,5%	48 29,5%	163 100%	$E2 = 0,48$
Mascu-lino	35 22,4%	121 77,6%	156 100%	

Cuadro 5. Cantidad de casos según género y tipo de residencia (datos ficticios) y coeficientes de correlación

	Residencia			$E1 = 0,26$
	Familiar	Indepen-diente	Total	
Feme-nino	35 23,3%	115 76,7%	150 100%	$E2 = -0,48$
Mascu-lino	121 71,6%	48 28,4%	169 100%	

No obstante debe advertirse que  $E1$  tiene una diferencia con los anteriores: un valor próximo a 0 indica una asociación entre las variables de sentido opuesto al postulado, es decir, si tuviéramos por ejemplo, los resultados del Cuadro 6, se daría un coeficiente de 0. Como dije más arriba, el objetivo de ese coeficiente es didáctico, esto es, destinado a ayudar al lector a pensar sobre el modo que se construyen y la forma de interpretarlos, pero indudablemente que es *interpretable*, pues según se aproxima a 0, a 0,50,

ó 1 nos indica una asociación inversa, inexistente o positiva. No obstante, *tiene la dificultad de que su escala es diferente a la mayoría de los coeficientes, por lo que su uso podría generar confusión.*

Cuadro 6. Cantidad de casos según género y tipo de residencia (datos ficticios) y coeficientes de correlación

	Residencia			$E1 =$	0.00
	Familiar	Independiente	Total		
Femenino	0 0%	115 100%	150 100%	$E2 =$	- 1.00
Masculino	121 100%	0 0%	169 100%	$Q =$	- 1.00

En el ejemplo que acabamos de ver ("los varones prefieren una residencia familiar en mayor proporción que las mujeres" y viceversa),  $Q$  también resulta interpretable, pues un resultado negativo indica que se halló una relación opuesta a la esperable (como en el Cuadro 5), lo que sugiere que también se puede aplicar con variables nominales, al igual que  $E2$ , dejando de lado la posible existencia de casos particulares en que esto no sea así.

### Variables ordinales categóricas

Veamos ahora el modo de analizar las variables ordinales, sin pretender agotar todos los coeficientes posibles cuyo número es importante. Los cuadros 7 al 10 contienen casos hipotéticos. En filas se ubica la variable independiente y sus categorías son  $B$  y  $A$  (por ejemplo, podría ser un nivel *Bajo* y *Alto* en *comprensión lectora*). En columnas la segunda variable (por ejemplo, *rendimiento Bajo* y *Alto*). A la izquierda se presentan los datos brutos, es decir, las frecuencias absolutas que se hubieran observado si fuera una investigación real. En el centro, se obtuvieron porcentajes en fila y a la derecha, los valores de  $E1$ ,  $E2$  y  $Q$ .

En primer Cuadro (7) se da una fuerte relación positiva entre las variables, en el segundo (Cuadro 8), no existe relación, mientras que en el tercero (9), se da una relación fuerte pero negativa y en el último (10), una relación positiva perfecta.

Cuadro 7. Cantidad de casos y coeficientes con dos variables hipotéticas

	B (f)	A (f)	T (f)		B (%)	A (%)	T (%)	$E1 =$
B	185	22	207	B	89,4	10,6	100	0,88
A	25	160	185	A	13,5	86,5	100	0,76
								0,96

Cuadro 8. Cantidad de casos y coeficientes con dos variables hipotéticas

	B (f)	A (f)	T (f)		B (%)	A (%)	T (%)	$E1 =$
B	95	98	193	B	49,2	50,8	100	0,50
A	85	88	173	A	49,1	50,9	100	0,00
								0,00

Cuadro 9. Cantidad de casos y coeficientes con dos variables hipotéticas

	B (f)	A (f)	T (f)		B (%)	A (%)	T (%)	$E1 =$
B	23	179	202	B	11,4	88,6	100	0,13
A	169	30	199	A	84,9	15,1	100	-0,74
								-0,96

Cuadro 10. Cantidad de casos y coeficientes con dos variables hipotéticas

	B (f)	A (f)	T (f)		B (%)	A (%)	T (%)	$E1 =$
B	115	0	115	B	100	0	100	1,00
A	0	121	121	A	0	100	100	1,00
								1,00

Grosso modo se observa que cuantos más casos *refutatorios* hay, tanto  $Q$  como  $E2$  se aproximan a -1, lo que implica una fuerte asociación entre las variables pero de sentido inverso a la postulada por la hipótesis (Cuadro 9). Recíprocamente, cuantos más casos *corroboratorios* se observen, los coeficientes tenderán a 1 (Cuadro 7), si la relación es perfecta llegan al 1 (Cuadro 10), y cuanto más se equilibran, más se aproximarán a 0, lo que implica ausencia de relación (Cuadro 8). En cambio, como dije más arriba, con  $E1$ , sucede algo diferente: cuando la relación es fuerte pero de sentido opuesto se aproxima a 0, si es muy baja o inexistente, a 0.50 y si es fuerte pero en sentido directo, tenderá a 1.

Por otro lado,  $E2$  tiene una ventaja sobre  $Q$ . Si se observa el Cuadro 11, se verá que  $Q$  da un resultado muy alto cuando no debiera. En efecto, podemos ver que si bien en la primera fila no tenemos casos refutatorios (todos están en la categoría  $B$  en las dos variables, esto es, *bajo*), no obstante, un número importante de casos refutatorios tenemos en la celda  $c$  (casos  $A$  en fila y  $B$  en columna), por lo tanto la relación no puede ser perfecta como indica  $Q$ , sino que debiera ser débil, como efectivamente ofrece  $E2$ . Esto se debe a que  $Q$ , al multiplicar las celdas  $b$  y  $c$ , da 0, pues la primera no contiene casos, y como sabemos desde la escuela primaria, todo número multiplicado por 0 da esta cantidad. Como  $E2$  en lugar de multiplicar suma, esto no sucede. En general,  $Q$  no es aplicable si algunas de sus celdas contiene un 0, pues puede dar resultados engañosos. También vimos que en general  $E2$  y  $Q$  dan resultados similares, pero el primero es menor sobre todo cuando la relación entre las variables es débil, tema que no puedo profundizar aquí.

Cuadro 11. Cantidad de casos y coeficientes con dos variables hipotéticas

	B (f)	A (f)	T (f)		B (%)	A (%)	T (%)	$E1 =$
B	115	0	115	B	100	0	100	0,44
A	300	121	421	A	71,3	28,7	100	-0,12
								1,00

### Consideraciones finales

Recordemos que la idea central de todos los *coeficientes* es cuantificar la relación entre variación conjunta (o las coincidencias entre

categorías o valores en cada caso) sobre la variabilidad total posible (o total de casos). Hemos visto un coeficiente muy simple,  $E1$ , presentado con una función puramente educativa y si bien ofrece un resultado interpretable, tiene la dificultad de que su escala es distinta a la que usan generalmente los coeficientes, lo que puede dar una idea confusa, sobre todo si tenemos en cuenta que para variables nominales en general varían de 0 a 1, pero el 0 indica ausencia de relación.

$E2$  resulta más simple que  $Q$  (lo que facilita su uso didáctico) ya que en definitiva se obtiene de sumar los casos corroboratorios, luego restarle los refutatorios y dividirlo por el total de casos. Además, tiene sobre  $Q$  la ventaja de permitir que alguna celda no contenga casos con la seguridad de no distorsionar su resultado. En general  $E2$  dio un valor más bajo que  $Q$ , aunque para explicar estas diferencias se necesitan métodos matemáticos más avanzados que los que puedo utilizar aquí, por lo que sería interesante estudiar estas diferencias en trabajos futuros, incluso, incluso, comparándolo con otros coeficientes.

## Notas

1. Realizado en el marco del Proyecto de investigación *Prosocialidad y Desarrollo Infante Juvenil*, dirigido por Marta Crabay.
2. Si lo multiplicamos por 100, obtenemos el porcentaje de *casos corroboratorios*, pero no es ésta la idea de los coeficientes. Además, como el denominador de  $E1$  nunca podrá ser menor al numerador, el coeficiente nunca será mayor que 1.

## Referencias

- Briones, G. (2002) *Metodología de la investigación cuantitativa en ciencias sociales. Instituto Colombiano para el fomento de la Educación superior*.  
[ftp://puceftp.puce.edu.ec/Facultades/CienciasEducacion/Maestria/CienciasEducacion/Paralelo1/modulo2.pdf](http://puceftp.puce.edu.ec/Facultades/CienciasEducacion/Maestria/CienciasEducacion/Paralelo1/modulo2.pdf) (consultada: 02.07-2017).
- Cazau, P. 2006. *Fundamentos de Estadística*. Universidad de Buenos Aires. <http://www.listinet.com/bibliografia-comuna/Cdu311-6247.pdf> (consultada: 02-07-2017).
- De la Fuente, S. (2011). *Tablas de contingencia*. Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales. Univ.Autónoma de Madrid.  
<http://www.estadística.net/ECONOMETRIA/CUALITATIVAS/CONTINGENCIA/tablas-contingencia.pdf> (consultada 03-07-2017).
- Echevarría, H. (2008), *Comprensión lectora de lógica y matemática en alumnos universitarios*, Río Cuarto: EFUNARC.
- Hernández Sampieri, R.; Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, M. (2010), *Metodología de la investigación*. Mc Graw Hill. México.
- Marradi, A. (2007), El análisis bivariable. En Marradi, A., N. Archenti y J.I. Piovani (2007), *Metodología de las ciencias sociales*. Buenos Aires: Emecé.
- Mayntz, R., Holm, K., y Hübner, P. (1975), *Introducción a los métodos de la sociología empírica*, Madrid: Alianza.





**6.**

## **Violencia política e institucional**

## ESTADO DE DERECHO, CONSENSO Y CONFLICTO: LA RACIONALIDAD UNIVERSAL DE HABERMAS VS EL PLURALISMO DE CHANTAL MOUFFE<sup>1</sup>

### Acerca del giro descolonial y la propuesta de interculturalidad'

**María Cecilia Sorondo Ovando**

"La genealogía del pensamiento descolonial es 'pluriversal' e introduce lenguas, memorias, economías y políticas consideradas 'inferiores', sosteniendo la apertura y libertad de pensamientos y de formas de vida propias de la región... [lo que indica que] otros mundos son posibles, fuera de las formas de pensamiento hegemónico central" (Bonetto, 2008: 119).

Pasar por alto esta lucha por la hegemonía imaginando que sería posible establecer un consenso resultante del ejercicio de la "razón pública libre" (Rawls) o de una "situación ideal de habla" (Habermas) es eliminar el lugar del adversario y excluir la cuestión propiamente política, la del antagonismo y el poder. (Mouffe, 1999: 24)

#### 1. El Estado de derecho y la soberanía popular

El Estado de derecho es aquel sistema estatal regido por un conjunto de leyes e instituciones ordenado en torno de una constitución o carta magna y la base jurídica que legitima a las autoridades del mismo, quienes al igual que el resto de los ciudadanos quedan sometidos a sus normas. No existe la posibilidad de ejecutar acciones dentro del marco de lo considerado lícito que no sean fundadas en las normas contenidas en la constitución del estado. Esta es la principal diferencia entre un Estado de derecho y un régimen autoritario: La existencia de una constitución, eje instituido e instituyente en torno a la cual se organiza toda la sociedad. Todo acto contrario a la misma es considerado fuera de la ley.

Estrechamente vinculado al concepto de Estado de derecho tenemos el concepto de la soberanía popular. Esta doctrina de la soberanía del pueblo, como teoría política ya afianzada, tiene un precedente interesante en Rousseau. Aunque ya Grocio en "De iure belli et pacis" alude al concepto de soberanía expresándose así: "...He aquí en lo que consiste el poder civil (potestas civil). Se le llama soberano (summa potestas) cuando sus actos son independientes de cualquier otro poder superior, de suerte que no pueden ser anulados por ninguna voluntad humana. Digo por ninguna otra voluntad humana, puesto que hay que exceptuar aquí al soberano mismo, que es libre de cambiar su voluntad, así como el que le sucede en

todos sus derechos y que, por consiguiente, tiene el mismo poder y no otro" (Zarka, 2005: 49).

Entonces, si entendemos por *soberanía* la libertad de actuar de forma independiente, sin encontrarse sujeto a ningún orden superior, y, a la vez, *popular*, entendiendo al pueblo como unidad histórica de costumbres y hábitos de vida en común, cuando nos referimos a soberanía popular, hablamos de un pueblo, en el cual sus integrantes acuerdan formar un Estado para gobernarse de forma soberana (sin otro poder por encima de él). Este concepto ha sido discutido desde siempre.

Habermas sostiene la posibilidad de superar los problemas entre estado de derecho y soberanía popular. Entiende que estos son cooriginarios, es decir, sin uno no puede funcionar el otro. (Habermas, 1991) Ante esto, Chantal Mouffe contesta que esta visión que plantean Habermas y Rawls, entre otros, enmascara la irradicalidad del conflicto y niega rotundamente que estos dos conceptos sean cooriginarios y codependientes. (Mouffe, 1999).

#### 2. Jürgen Habermas y la racionalidad universal

Cuando Habermas construye su concepción de derecho, concibe al derecho objetivo (no considera necesario encargarse del consuetudinario) como un conjunto de normas positivas cuya finalidad es estabilizar la sociedad. Dichas normas tienen fundamentalmente un carácter social integrador. En Habermas, las normas contienen dos condiciones contradictorias: imponen fácticamente ciertas conductas y, a la vez, las normas deben ser válidas, es decir, legitimadas (González, 2014). Al referirse a los principios, enumera a los de la seguridad jurídica, el principio democrático de la separación entre el Estado y la sociedad. "El principio de la soberanía popular se expresa en los derechos de comunicación y participación que aseguran la autonomía pública de los ciudadanos; el imperio de la ley, por su parte, en aquellos clásicos derechos fundamentales que garantizan la autonomía de los ciudadanos. El Derecho se legitima de este modo como medio para asegurar en forma paritaria la autonomía privada y la pública" (Habermas, 1999: 252).

Al definir la soberanía popular, afirma Habermas que ésta reposa sobre la base del reconocimiento de un derecho subjetivo fundamental. Cuando trata al Estado de derecho, no lo entiende como una construcción cerrada, sino por el contrario, lo ve como una construcción siempre abierta para la inserción de más derechos. Este modo de funcionar del Estado de derecho, para Habermas, produce una democracia deliberativa que da como resultado el consenso. Esta democracia va produciendo a lo largo del tiempo la ampliación de los derechos. Habermas sostiene la posibilidad de superar todos los conflictos existentes entre Estado de derecho y soberanía popular. En su concepción, que sostiene la existencia de una racionalidad universal, el Estado de derecho y la soberanía popular van juntos, no enfrentados como los ve, entre otros, Chantal Mouffe, sino

como cooriginarios y dependientes el uno del otro, al punto de sostener que de uno depende la existencia del otro. Lo que nos lleva a la racionalidad universal, que, según sostiene Habermas, solo puede darse dentro del liberalismo. La “democracia radical” solo es posible como liberalismo. Y aquello de utópico, en el mal sentido del término, que conlleve el planteo habermasiano responde más bien a usos fraudulentos de su propio planteo. (Engelken, 2008)

### 3. Chantal Mouffe frente a la teoría política de estado y soberanía popular de Habermas

Chantal Mouffe en su Introducción y con la mera presentación del título de este capítulo “Por un pluralismo agonístico” ya nos está indicando hacia dónde apunta fundamentalmente su planteo: “Mi propuesta es ver cómo se puede transformar el *antagonismo* en *agonismo*. El objetivo fundamental de la democracia es crear las instituciones que permitan que, cuando el conflicto emerja, adopte una forma agonística y no antagónica” (Díaz Álvarez, 2010). Permítasenos por esta vez, una larga cita. Dice así: “...En este final de siglo, las sociedades democráticas se encuentran ante un conjunto de dificultades y muy mala preparación para afrontarlas. Los múltiples gritos de alarma ante los peligros del populismo o de un posible retorno del fascismo son señales del creciente desasosiego de una izquierda, que ha perdido su identidad y que, al no poder pensar en términos de adversario, busca desesperadamente un enemigo que pueda devolverle una apariencia de unidad. Incapaz de comprender el papel central de las pasiones en política y la necesidad de movilizarlas con vistas a objetivos democráticos, acusa a los demás de jugar con la emoción contra la razón. En lugar de prestar atención a las demandas sociales y culturales que se le escapan, prefiere agitar viejos fantasmas con la idea de poder así exorcizar los supuestos demonios de lo irracional...” (Mouffe, 1999: 11).

Chantal Mouffe tiene una visión totalmente crítica hacia la concepción elaborada por Habermas; sostiene que en la actualidad, con los numerosos conflictos étnicos, raciales, etc., está quedando al descubierto la incapacidad del Estado de derecho liberal para afrontar lo que sucede hoy en la sociedad. Afirma que el discurso meritocrático de Habermas, vieja idea del liberalismo, deja al descubierto que no podemos hablar de que el Estado de derecho y la soberanía popular vayan de la mano, lo que nos lleva a sostener que no hay tal racionalidad universal, como sostenían Rawls y Habermas.

Chantal Mouffe parte del carácter cada vez más plural de las sociedades contemporáneas. Esto, sostiene, ha producido una cantidad de desafíos que la teoría política no ha conseguido aún responder. Al momento de elaborar su concepción, considera necesario refutar los enfoques de la democracia deliberativa que

sostenía Habermas. Cree en la posibilidad de una democracia que no sea la democracia del liberalismo. Si aceptamos diferentes expresiones de lo que es justo, la democracia liberal sería una más dentro de otras respuestas igualmente válidas. Desde esta perspectiva, estamos ante la disyuntiva planteada entre universalismo y contextualismo, siendo esta última postura la que “como señala Chantal Mouffe (2003) implica reconocer los límites del consenso, aceptar los conflictos y disputas políticas renunciando a la idea de un consenso racional que implique la fantasía de que es posible erradicar el antagonismo de la política” (Bonetto, 2007: 621).

Es decir, plantea que, en lugar del consenso, al cual estarían fijados el racionalismo y los enfoques deliberativos, habría que otorgar al conflicto un lugar central. Este conflicto no es entendido como antagonismo -del gr. *antagonistês* ‘el que lucha contra alguien’- (Corominas, 1990), sino como “agonismo” -del griego *agôn* ‘reunión’, ‘lucha’ y *agonistês* ‘actor’- (Corominas, 1990), un conflicto existente no entre enemigos, sino entre adversarios: “La figura del adversario apunta precisamente a escapar de esta dicotomía y a superar tanto la visión ‘jacobina’ de la política del enemigo como la ‘liberal’ de la pura y simple competencia de intereses” (Mouffe, 1999: 24). En una entrevista agrega que: “El sistema democrático funciona sobre la base de reconocer al otro como adversario” (Díaz Álvarez, 2010). Toma “adversario” en el sentido que remite, verbigracia, a una competencia en la que dos jugadores se enfrentan durante el desarrollo del juego, pasado el cual, se saludan y comparten festejos, comidas, habitación, etc., mientras que enemigo remite al lat. *inimicus*, privativo de *amicus* (Corominas, 1990).

Habermas sostiene que la democracia (siempre él entiende la democracia que se da en el estado de derecho liberal) va produciendo ampliación de derechos. Para Chantal Mouffe esto es insostenible: cree que esta concepción lo que en realidad hace es enmascarar la irradicalidad del conflicto. (Mouffe, 1999; Díaz Álvarez, 2010) Su crítica a Habermas, desde la perspectiva de Bonetto (2015), se sustenta en 6 bases.

-En primer lugar entiende que en toda sociedad existe el conflicto, siempre tenemos la diferencia entre nosotros y los otros, negarlo es negar la realidad misma.

-Esto mismo nos lleva al siguiente argumento que esgrime Chantal Mouffe: la postura de Habermas niega la existencia del pluralismo “identificado con la tolerancia de los diferentes modos de vida independientemente de su valor intrínseco, que está presente en todas las sociedades” (Chantal Mouffe, 1999: 186).

-Como tercer punto, Chantal Mouffe critica el concepto hegemónico de Habermas: sostiene que “Todo orden hegemónico es susceptible de ser cuestionado por prácticas contrahegemónicas que intentan desarticularlo, con el fin de instalar otra forma de hegemonía” (Mouffe, S/F).

-Agrega Chantal Mouffe como cuarta crítica al modelo de Habermas, que “es necesario reconocer la dimensión de lo político como la posibilidad siempre presente del antagonismo...” (Mouffe, S/F), cosa que Habermas niega, lo que no coincide en absoluto con lo que ocurre a diario en la sociedad.

-Como quinta crítica, sostiene Chantal Mouffe que Habermas niega la contextualidad. Reviste especial importancia el contexto de cada ocasión y cada hecho histórico, ello es fundamental para lo que sucede en el caso concreto.

-Por último, Chantal Mouffe nos dice que la política no es pura racionalidad, sino más bien que junto a una parte de racionalidad encontramos a los afectos y pulsiones que son los responsables de conformar aquello de irracional que tiene la política, lo que hace que sin explicación racional, sintamos empatía por un líder y no por otro.

Agregamos nosotros el siguiente ítem:

-Chantal Mouffe afirma que el afán por consensuar y racionalizar procedimientos típicos del modelo deliberativo puede llevar a lo que nosotros caracterizamos como frivolidad del diálogo, o por lo menos desarrollo unidimensional del diálogo. Ante esta crítica, sus defensores (Marcos Enguelken) afirman que precisamente sí hay una falencia también en este modelo que es cómo promover la formación de subjetividades abiertas al diálogo; pero añaden que dicha falencia también es dable observar en el modelo agonístico de democracia propuesto por Chantal Mouffe.

#### 4. Conclusiones

Comprendemos que el planteo de Jürgen Habermas haya encontrado gran acogida en un mundo europeo, escarmentado por la experiencia totalitaria, que entendía al liberalismo -económico, político y social- como el remedio a todos los males. Un concepto de Estado que respetaba al ciudadano y tenía la menor injerencia posible en sus asuntos privados. La realidad es que ese modelo liberal hoy está en plena implosión. Creemos que es totalmente atinada la crítica de Chantal Mouffe a la concepción de Habermas, que pretende negar la existencia del conflicto y el pluralismo dentro de toda sociedad. Basta con mirar lo que ocurre actualmente en Europa, con sus constantes conflictos étnicos y raciales para reflexionar. Si ellos, los creadores del liberalismo, no pueden sostener su sistema, que se encuentra en una crisis innegable -o sólo en un estado neguentrópico-: ¿No es irracional decir que ese es el único modelo de Estado y soberanía posible? ¿No es más razonable, viendo lo acontecido en el continente africano, verbigracia, que sólo nos queda por pensar que la teoría de la evolución unilineal, sucedánea del planteo habermasiano, ha quedado completamente desvirtuada por los hechos? Hoy las grades potencias coloniales se retiran raudamente de sus “feudos coloniales”, procurando otra modalidad de regreso hegemónico. No compartimos que exista una sola concepción de Estado de derecho,

mucho menos que ésta sea la liberal. Negamos la supuesta armonía absoluta entre el Estado de derecho y la soberanía popular que resulta en una democracia, que cada vez incluye más derechos (Habermas). Como teoría, puede ser sustentable, como realidad fáctica, creemos que no. El estado de derecho se encuentra conformado por múltiples y variados elementos: si no los tomamos en cuenta, no podemos hablar de soberanía popular ni de democracia -del gr. *democratía*, ‘doctrina política favorable a la intervención del pueblo en el gobierno’- (DRAE, 2000). Toda sociedad tiene conflicto, no necesariamente antagonístico, y éste es, precisamente, la base misma de toda sociedad (Chantal Mouffe): aceptar el pluralismo y aprender a respetarlo, que siempre todo ocurre dentro de un determinado contexto, avanzar hacia una democracia “que reconozca la multiplicidad de los *demoi*” (Díaz Álvarez, 2010), comprender que siempre todo ocurre dentro de un determinado contexto, que es la explicación de muchos de los sucesos que acaecen a diario y que, sobre todas las cosas, la política nunca será racionalidad pura, porque cuando hablamos de política, necesariamente hablamos de los líderes políticos, y cuando nos referimos a ellos, ya inconscientemente damos lugar a los afectos y las pulsiones que los seres humanos, que existimos siempre dentro de un contexto determinado y que pertenecemos a distintos grupos sociales, no podemos explicar racionalmente (Díaz Álvarez, 2010). La política siempre tendrá lugar en un campo atravesado por antagonismos: concebirla como una forma de “actuar en concertación” lleva a un borrado de la dimensión ontológica del antagonismo, que he propuesto llamar “lo político”. Una intervención política adecuada es siempre aquella que se compromete en un cierto aspecto de la hegemonía existente, con el fin de desarticular/re-articular sus elementos constitutivos. Nunca puede ser meramente de oposición ni concebirse como una deserción, porque se dirige más bien a re-articular la situación en una nueva configuración. Precisamente éste es uno de los puntos de inflexión a partir del cual podemos diferenciar el modelo adversarial del modelo agonístico.

#### Nota

Agradezco a la Dra. Soraya Rached el estímulo brindado.

#### Referencias

- Bonetto, M. S. (2008). Repensando la democracia en Latinoamérica. En Anuario (nº102007). Buenos Aires. La Ley. Recuperado el día 20 de mayo de 2015 de <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/Argentina/cijs-unc/20110723051731/sec10007b.pdf>
- Bonetto, M. S. (2015). Clase magistral curso de teorías políticas. Trabajo no publicado. Maestría en Ciencias Sociales. Secretaría de Postgrado de Ciencias Humanas. Secretaría De Postgrado Y Relaciones Internacionales. Facultad de Ciencias Humanas. UNRC.
- Corominas, J. (1990). Breve diccionario etimológico de la lengua castellana. Madrid: Gredos.

- Díaz Álvarez, E. (2010). Entrevista con Chantal Mouffe: el pluralismo va ligado a la aceptación del conflicto. Recuperado el día 20 de mayo de 2015 de <http://w2.bcn.cat/bcnmetropolis/arxiu/es/page238b.html?id=21&ui=438>
- Diccionario de la Real Academia Española. (2000). (XXIª edición) Madrid: Espasa.
- González, C. (2014). Reconstrucción de la juridicidad como concepto de crisis. Aporte epistemológico-dialéctico. Argentina: Editorial Universidad Nacional de Río Cuarto.
- Grocio, H. (1625). Del derecho de la guerra y de la paz.
- Habermas, J. (1999). La inclusión del otro. Estudios de teoría política. Barcelona: Paidós. Recuperado el día 6 de junio de 2015 de <http://es.slideshare.net/zamora170/Habermas-la-inclusin-del-otro-estudios-de-teora-politica-1996>.
- Marcos Engelken, J. (2008) Democracia posnacional, dos debates teóricos: Habermas, Chantal Mouffe y el "nacionalismo funcional" Nómadas. Revista Crítica de Ciencias Sociales y Jurídicas | 19 (2008.3).
- Mouffe, Chantal (1999) El retorno de lo político. Comunidad, ciudadanía, pluralismo, democracia radical. España. Paidós.
- Mouffe, Chantal. (S/F) Crítica como intervención contrahegemónica. Recuperado el 6 de junio de 2016 de [http://eipcp.net/transversal/0808/Chantal Mouffe/es](http://eipcp.net/transversal/0808/Chantal%20Mouffe/es)
- Rousseau, J. (1762). El contrato social o principios de derecho político.
- Zarka, Y. (2006). Rousseau y la soberanía del pueblo. En Derechos y Libertades. (Número 15, Época II) junio 2006, pp. 47-63. Recuperado el día 6 de junio de 2015 de [file:///home/ananke/Descargas/articulos-29062006233241.02%20Zarka%20\(1\).pdf](file:///home/ananke/Descargas/articulos-29062006233241.02%20Zarka%20(1).pdf).

## LA VIOLENCIA CULTURAL Y ESTRUCTURAL DEL DISPOSITIVO PODER/CREER NEOLIBERAL

**Javier Flax**

### 1. La violencia estructural neoliberal

"Arrancar la máscara de la hipocresía del rostro del enemigo, para desenmascararle a él y a sus tortuosas maquinaciones y manipulaciones que le permiten dominar sin emplear medios violentos (...)" (Arendt, 2015: 86)

Siguiendo la terminología que utiliza Johan Galtung su libro *After Violence*, aunque no necesariamente su conceptualización, queda claro que la violencia directa y visible suele ser la punta del iceberg de la violencia estructural y de la violencia cultural que la legitima. (Galtung, 2003) Por lo cual, si no se resuelven los conflictos y contradicciones estructurales, resurgirá la violencia directa.

Es frecuente encontrar a sectores responsables de la violencia estructural calificar de violentos a quienes ejercen una resistencia a la opresión o a los abusos de poder o de posición dominante en el mercado, es decir, frente a agravios genuinos que generan un daño cotidiano. Así, los trabajadores que toman pacíficamente una fábrica o los trabajadores desocupados que ejercen de manera no violenta su derecho a la protesta en el espacio público, suelen ser catalogados de violentos, cuando solo intentan que se reconozcan sus derechos fundamentales, como el ejercicio de la libertad de expresión o derechos económicos, sociales y culturales. (Flax, 2003) A este tipo de fenómenos, desde el siglo XVIII, la filosofía los denominó genéricamente "hipocresía". Por otro lado, es comprensible una violencia no calculada, generada en la frustración o en la desesperación. Como dice Hanna Arendt: "reaccionamos con rabia cuando es ofendido nuestro sentido de justicia". La violencia estructural, en cambio, es una violencia calculada (Arendt, 2015: 83), de la cual la violencia visible es sólo un síntoma.

El neoliberalismo es la expresión máxima de la culminación de la violencia estructural del capitalismo monopólico, en tanto priva de la satisfacción de necesidades básicas a la mayor parte de la población del planeta cuando existen medios y recursos para satisfacerlas. Para ello sostiene una política de mercados autorregulados que reduce al Estado a sus expresiones mínimas y da vía libre a diferentes formas de depredación de la que son víctimas tanto las generaciones actuales como las generaciones futuras, en tanto se generan consecuencias dañinas previsible en

la sociedad y el ambiente. Es la cultura del “tala y quema” y de la exclusión, por la cual la naturaleza y los hombres se convierten en meros instrumentos, útiles para los fines de los privilegiados y desechables cuando ya no sirven.

## **2. La violencia cultural: el dispositivo poder/crear neoliberal**

¿Por qué pudo instalarse y mantenerse el neoliberalismo a pesar de todo, cuando es incompatible con derechos fundamentales reconocidos por pactos internacionales que, en nuestro país, tienen rango constitucional? La respuesta es que la violencia estructural neoliberal se sostiene por la violencia cultural.

Si el neoliberalismo pudo extenderse como lo hizo, fue porque logró constituirse como un dispositivo de poder político y tecnológico, militar, económico y mediático, que arraigó en un imaginario que en parte heredó y resucitó y, en parte, logró instalar como creencias y ficciones eficaces. Aprovechó la concepción reductiva del hombre como *homo economicus* y logró reinstalar la idea de Estado mínimo, la idea de la libertad como ausencia de interferencias y la correlativa idea de mercados autorregulados que habían fracasado estrepitosamente a principios del Siglo XX (Polanyi, 2003). Asimismo, resucitó —entre otras ideas— las refutadas hipótesis del darwinismo social para instalar la creencia de que los desempleados no tienen empleo porque son ineptos, incluso en contextos de altos índices de desempleo forzoso.

Por todo ello, se requiere realizar un análisis crítico del sentido común que instaló el neoliberalismo en tanto dispositivo de poder/crear que se sostiene en las creencias instaladas como ideología dominante. Es decir, en las “ideas dominantes” que permiten el ejercicio y la conservación del poder a un grupo dominante. Esta ideología consiste, como expresan Marx y Engels en *La ideología alemana*, en hacer creer que su interés de clase coincide con el interés general.

Coincidimos con Michel Foucault en que se trata de un orden discursivo, pero contra Michel Foucault, nuestra comprensión de tal dispositivo no es meramente la de una producción de poder y efectos de verdad, sino que se trata de un aparato ideológico que oculta. No oculta lo que sería “la verdad”, sino que el neoliberalismo constituye un régimen de verdad con pretensiones de establecer criterios que excluyen esquemas de justicia o dispositivos alternativos posibles y viables que son descartados a través de un proceso de naturalización de lo contingente. (Flax, 1991) Ahora bien, lo que sí tienen de foucaultiano estas ideas dominantes o régimen de verdad es la capacidad de modelar o constituir las subjetividades y, en consecuencia, la objetividad, a través del lenguaje. Lo que hace este dispositivo poder/crear es generar creencias que facilitan los planes de un grupo dominante, que instala

políticas, reglas de juego e instituciones a la medida de sus intereses.

Esas creencias, generadas por los *think tanks* neoliberales, serán instaladas a través de las concentraciones mediáticas, las cuales también les permiten exagerar, generar o aprovechar situaciones de anormalidad para recurrir a la excepcionalidad ficticia que les permitirá modelar las reglas a su favor, como ocurrió en Argentina con la Ley de Reforma del Estado y la Ley de Emergencia Económica en el gobierno de Menem, pilares de las reformas neoliberales. O, más cercanamente, con el Decreto 267/15 y 1340/16, todas normas que posibilitaron generar y mantener la concentración mediática. Como expresa el Informe del PNUD 2010 refiriéndose a la corrupción: “Las élites económicas son un clásico ejemplo de los grupos sociales que usan su poder y sus recursos para incidir en la implementación de medidas y políticas públicas que beneficien sus intereses, como recortes o exenciones tributarias, licencias de operación o acceso a información privilegiada, entre otras prerrogativas. A diferencia de otros fenómenos de corrupción (...) la captura del Estado implica el diseño y la implementación de normas creadas explícitamente para responder a los intereses de un sector particular, el cual resulta privilegiado por la aplicación de dichas medidas” (PNUD, 2010: 103). Así, la violencia estructural y la violencia cultural se refuerzan recíprocamente.

La existencia de ese dispositivo de poder/crear, lejos de ser la sospecha febril de una teoría conspirativa, es el resultado de una construcción explícita. Milton Friedman y James Buchanan, ambos economistas neoliberales con Premio Nobel de la Universidad de Chicago, reivindican el papel que le cabe para manipular a la población y lograr sus objetivos políticos y económicos. Para Friedman: “sólo una crisis —real o percibida— da lugar a un cambio verdadero. Cuando esa crisis tiene lugar, las acciones que se llevan a cabo dependen de las ideas que flotan en el ambiente. Creo que ésa ha de ser nuestra función básica: desarrollar alternativas a las políticas existentes, para mantenerlas vivas y activas hasta que lo políticamente imposible se vuelve políticamente inevitable” (Klein, 2007: 27). Buchanan, reivindica el papel de “establecer y reiterar un ideario por la capacidad final de las ideas para modelar eventos”. En ese sentido, lo que hacen es instalar ficciones o “como si”, en el sentido que establece el Teorema de Thomas, enunciado por Robert Merton, según el cual si algo no real, pero se lo cree real, será real en sus consecuencias (Merton, 1995: 505). En síntesis, instalan las creencias y luego generan o aprovechan la crisis o la excepcionalidad para imponer sus planes.

Por ello es necesario advertir sobre la excepcionalidad ficticia y realizar la crítica de una serie de *topoi* que constituyen el ideario neoliberal. Violencias como los abusos de poder, los abusos de posición dominante en el mercado o los abusos de las asimetrías de información que dan lugar a

nuevas formas de sumisión y opresión serán menos viables en la medida en que se vayan cayendo las máscaras del proyecto neoliberal, que lejos de ser liberal, siempre fue *liberista* y se sostiene en el disciplinamiento social y en la manipulación de la opinión pública.

### 3. La matriz hobbesiana de la cultura y el darwinismo social

Para exhibir algunos aspectos de la violencia cultural, tenemos que referirnos a la que denominamos “matriz hobbesiana de la cultura” (Flax, 2013) la cual asimila el estado de naturaleza al estado de guerra. Esta matriz se transformará en darwinismo social, ideario que flota en el ambiente, funcional al neoliberalismo: la supervivencia del más apto en un escenario de competencia feroz. Si en la primera mitad del Siglo XX sirvió para justificar prácticas eugenésicas y genocidios, actualmente sirve para justificar la concentración económica que condena a la superfluación —en el sentido que le da Arendt en *Los orígenes del totalitarismo*— a vastos sectores de la población mundial, privados de sus derechos fundamentales.

Leo Strauss, en *La filosofía política de Hobbes*, se refiere así al pensamiento hobbesiano: “La actitud moral que subyace en la filosofía política de Hobbes es independiente de los fundamentos de la ciencia moderna y, al menos en ese sentido, es “precientífica”. Uno se inclina a pensar que constituye el estrato más profundo de la mentalidad moderna.” (Strauss: 2006, 26) Esa actitud moral a la que se refiere Strauss, es la que corresponde al hombre en estado de naturaleza hobbesiano: un ser rapaz y asocial. Más que precientífica es pseudocientífica, en tanto Hobbes pretende que la suya es una explicación científica, cuando deriva de una mera hipótesis no validada: “Hagamos como si el Estado estuviera disuelto”. Así llega a su supuesto estado de naturaleza en el que competencia, la desconfianza y la vanagloria son las causas de la violencia y de su expresión más extrema, la guerra.

Como demostró Rousseau en el *Discurso sobre el origen y naturaleza de la desigualdad entre los hombres* —y avala la etnología contemporánea— el estado de guerra no corresponde al estado de naturaleza, sino al tercer estadio de la desigualdad entre los hombres, la sociedad mercantil. Luego, esa desigualdad artificial o social se transforma en violencia estructural en los siguientes estadios hasta culminar en un pacto de sujeción en el que el soberano tiene la función de brindar seguridad a la propiedad de los poseedores, frente a las necesidades de los desposeídos. Es en la sociedad mercantil, cuando la competencia, la desconfianza y la vanagloria generan conflictividad y violencia, que se justifica el uso de la espada pública para lograr una pseudopacificación que no elimina las contradicciones ni la conflictividad, es decir, la violencia estructural propia de la desigualdad extrema.

La matriz hobbesiana de la cultura, el paradigma de violencia cultural vigente, tuvo varios hitos posteriores contruidos de manera pseudocientífica, para resultar más creíbles. En algunos casos se trata de meros relatos con apariencia de cientificidad, como la *Disertación sobre la Ley de Pobres* de Joseph Townsend. En otros casos, las hipótesis son contrastadas con datos parciales o incompletos, para que resulten verosímiles para el público acrítico. Tal es el caso del *Ensayo sobre la población* de Thomas Malthus y del darwinismo social.

Karl Polanyi explica que en ese opúsculo de Townsend está el punto de partida de una nueva politología, la cual acompañaría a la economía neoclásica, antecedente del neoliberalismo: “Hobbes había sostenido la necesidad de un déspota porque los hombres son *como* bestias; Townsend insistió en que los hombres son *efectivamente* bestias, y que precisamente por esa razón sólo se requiere un mínimo de gobierno. Desde este punto de vista novedoso, una sociedad libre podría considerarse integrada por dos razas: la de los propietarios y la de los trabajadores. El número de estos últimos estaba limitado por la cantidad de alimentos; y mientras que la propiedad estuviera segura, el hambre los impulsaría a trabajar” (Polanyi, 2003: 168).

De ese modo, se produce un gigantesco disciplinamiento social que posibilita la generación del mercado de trabajo en el contexto de la Primera Revolución Industrial. La concepción resultante del Estado será la de un Estado mínimo que garantice la seguridad de los propietarios y de los contratos, pero renuncie a la seguridad social, dejando a la población más vulnerable librada a su suerte.

Thomas Malthus retomó la perspectiva de Townsend con *Un ensayo sobre los principios de la población*. John Maynard Keynes, escribió un breve ensayo “Robert Malthus. El primer economista de Cambridge” en el cual pone de manifiesto los defectos metodológicos del ensayo de Malthus: la primera edición del Ensayo de sólo 50.000 palabras es un trabajo puramente apriorístico, carente de base empírica. Luego, en sucesivas ediciones llega a las 250.000 palabras, agregando sustento en datos empíricos de un modo amateur (Keynes: 1988, p.22). Es decir, selecciona aquellos datos empíricos que estén en línea con la hipótesis y deja afuera aquellos que no lo están.

Finalmente, el darwinismo social y su expresión contemporánea, el agresionismo innato, hacen lo mismo. Distorsionan la teoría de Darwin y seleccionan aquellos datos que avalan su hipótesis, la cual es meramente una construcción ideológica que pretende transformar en necesario lo que es meramente contingente: se transforma a la violencia en inherente a una supuesta naturaleza humana. Ashley Montagu en su extraordinaria investigación *La naturaleza de la agresividad humana*, se ocupa de desarmar con evidencias empíricas los presupuestos del



darwinismo social y denuncia su carácter ideológico. En este espacio no podemos exponer la refutación empírica y metodológica que hace Montagu, la cual se puede leer en "Ideología y pseudociencia: el darwinismo social" (Flax, 2016) y, mejor aún en el propio libro de Montagu, a uno de cuyos párrafos recurrimos para cerrar el presente artículo: "El darwinismo social extendió el concepto del estado de guerra de la naturaleza – en el mejor de los casos un concepto dudoso- al estado de guerra del mercado, usando una analogía totalmente falsa y dando al incipiente mundo industrial de aquella época una justificación científica para la competitividad libre y no regulada... La "supervivencia del más apto" fue para los potentados industriales la inspiración y justificación inmediata de sus políticas y acciones: por una parte, el crecimiento explosivo en la industrialización de la sociedad, que naturalmente fue visto por los beneficiarios como "progreso"; por otra parte, aprobación social de las cualidades personales que hacían esto posible: ambición personal, codicia, auto-engrandecimiento, competitividad, explotación de los demás e indiferencia para con las desdichas de éstos. Si la sociedad es efectivamente una batalla por la supervivencia, las reglas que prevalecen son las de la guerra: al vencedor el botín, la derrota al perdedor. (Montagu, 1990: 49).

## Bibliografía

- Arendt, H. (2015), *Sobre la violencia*, Buenos Aires, Alianza.
- Flax, J. (1991), "Alcances de la teoría política de la verdad de Michel Foucault", *Cuadernos de Ética* N°11-12, Buenos Aires.
- Flax, J. (2003), "Sobre la violencia estructural, John Rawls y la desobediencia no-violenta", *Agora Philosophica*, Revista Marplatense de Filosofía, Año IV, N°8.
- Flax, J. (2013), *Ética, política y mercado. En torno a las ficciones neoliberales*, UNGS, Los Polvorines, reimpresso en 2014, disponible en <http://www.unesco.org.uy/shs/red-bioetica/es/biblioteca/libros.html>
- Flax, J. (2016), *Política científica e interdisciplina: entre los derechos humanos y el darwinismo social*, Buenos Aires, Biblos.
- Galtung, J. (1998), *Tras la violencia. 3R: reconstrucción, reconciliación, resolución. Afrontando los efectos visibles e invisibles de la guerra y la violencia*, Gernika Gogoratz, Bilbao.
- Keynes, J. M. (1988), "Robert Malthus. El primer economista de Cambridge", en Malthus, Robert *Ensayo sobre los principios de la población*, Madrid, Alianza.
- Klein, N. (2007), *La doctrina del shock. El auge del capitalismo del desastre*, Barcelona, Paidós.
- Merton, R. (1995), *Teoría y estructura sociales*, México, FCE.
- Townsend, Joseph (1786), *A Dissertation on the Poor Laws*, <http://socserv2.socsci.mcmaster.ca/econ/ugcm/3ll3/townsend/poorlaw.html>
- Montagu, A. (1990), *La naturaleza de la agresividad humana*. Madrid, Alianza.
- PNUD (2010), Informe Regional sobre Desarrollo Humano para América Latina y el Caribe.
- Polanyi, K. (2003), *La gran transformación. Los orígenes políticos y económicos de nuestro tiempo*, México, FCE, 2003, p. 167
- Strauss, L. (2006), *La filosofía política de Hobbes*, Buenos Aires, FCE.

## BIOÉTICA Y ÉTICA DEL DISCURSO.

### Contribución teórica a los principios de Salud Pública

Margarita Guerrero de Loyola

#### I. Escenario actual

La ampliación de la conciencia acerca de los DDHH trae aparejada una serie de planteos en los diferentes campos de la actividad humana que es necesario plantear y argumentar. No son desconocidas las discusiones sobre el aborto, las de maternidad y paternidad, mediante la subrogación de vientres e inseminación in vitro, la de investigación biológica con células madres, la de la subsistencia del congelamiento de embriones, todas temáticas en las cuales existe un vacío legal pero en la realidad un ejercicio que podríamos llamar como des-controlado, ya ingenuo y/o intencionalmente realizado.

Además creo muy importante y oportuno hacer hincapié en los deberes que implican la defensa de los derechos adquiridos, porque eso significa que debo responder tanto individual como socialmente, por ejemplo: en educación debo dar cuenta de los conocimientos alcanzados, sobre todo en el nivel profesional por las responsabilidades sociales que ello implica, lo mismo en salud debo cumplir con las normativas de vacunación porque son necesarias como defensa de la salud tanto individual como social, ya que evitan epidemias y gastos en recursos de salud por sus consecuencias.

En la ponencia expongo una reflexión sobre los desarrollos al interior de la bioética realizando una mirada sobre la evolución explicitada en la misma desde su surgimiento alrededor de 1960 hasta los nuevos desarrollos desde fines del siglo e inicios del 2000.

Los principios clásicos de la Bioética: de autonomía, beneficencia, no-maleficencia y justicia (Beauchamp y Childress, 2001) están avalados por la ética de Inmanuel Kant y la utilitarista de John Stuart Mill. El trabajo tiene como objetivo aportar una justificación ética de los nuevos principios sostenidos desde el 2005 en la Declaración de la Unesco, desarrollados específicamente como de: intervención y protección. (Schramm, y Kottow, 2001)

La necesidad de tomar en cuenta estos principios surge pragmáticamente por las necesidades de atención a la salud en las instituciones públicas y aún privadas, especialmente en la atención de colectivos vulnerables en situaciones de pobreza. Esto dio lugar a elaboraciones teóricas para la superación dichos problemas. (Guerrero, 2017)

Propongo como marco de justificación a la Ética del discurso y su debate con la Filosofía de la Liberación, como superadoras de los planteos individualistas sostenidos desde el inicio de la Bioética. Si bien los primeros principios no han sido abandonados, es necesario ampliar el horizonte con una mirada más abarcadora desde lo social y lo político.

Son claramente percibidos los problemas y las crisis del mundo contemporáneo, en muchos casos irreversibles, que se han presentado a través del desarrollo tecnológico en los diferentes contextos, tanto individuales y sociales como los del medio ambiente. Todo ello genera y exige una mirada más compleja y comprometida desde la ciencia, la economía, la política y especialmente desde la Ética, en la medida en que están en juego no sólo las posibilidades de desarrollo, sino también la supervivencia y convivencia de la humanidad. (Michellini, 2003)

El trabajo intenta dar una fundamentación teórica a partir de los diferentes aportes que han contribuido a la formulación tanto de la "Ética del discurso" -especialmente sostenida por pensadores como Karl-Otto Apel y Jürgen Habermas-, y la "Ética de la liberación" -sostenida por Enrique Dussel-, que permiten justificar filosóficamente las exigencias del complejo mundo en que vivimos.

El trabajo es un esfuerzo por explicitar el camino recorrido éticamente por pensadores cuyas reflexiones no sólo nos enriquecen, sino que también posibilitan ir construyendo argumentos cada vez más sólidos para abordar dichos temas.

## **II. Fundamentos pragmáticos trascendentales de la Ética del discurso. Co-responsabilidad solidaria**

Es oportuno destacar el tema de la responsabilidad tanto individual como social. Es central e imprescindible su análisis y debate frente al complejo mundo en el que estamos insertos, el cual requiere una urgente mirada y justificación desde diversas perspectivas: de la educación, la salud, el trabajo, la economía, la política, la medicina, la administración de los recursos, los conocimientos científicos, los medios tecnológicos, los medios de comunicación y, especialmente, el medio ambiente. Todas estas dimensiones están atravesadas por una exigencia Ética, de un apriori antropológico, el cual prioriza la dignidad de la vida humana que visualice la fragilidad de la moral vigente y nos de luces que permitan rectificar –o, en algún caso, ratificar- el rumbo de los acontecimientos.

Los principios de protección y de intervención son también expresiones claras del principio de responsabilidad frente a los problemas sociales en salud. (Guerrero, 2017) En 1998, Callahan propone una solidaridad revitalizada; en 1974, Levinas nos plantea la responsabilidad diacónica para con el otro; y en 1979, Hans Jonas plantea el tema de la responsabilidad óptica orientada al

futuro, sobre la vida del planeta. (Michellini, 2003). Todos son planteos significativos pero no suficientes para una justificación filosófica. El problema que presentan es el de ser abordajes subjetivos individualistas, si bien tienen la intención de universalizarse; el inconveniente es que son actos voluntarios que dependen de cada individuo o grupo, sin incluir una dimensión social intersubjetiva.

Lo que estimo como primordial al tomar a la Ética el discurso es que incluye el planteo universal kantiano, pero supera la subjetividad con una solución lingüística intersubjetiva, que requiere como condición de posibilidad la participación comunicativa mediante un diálogo argumentativo. Este análisis argumentativo es relevante y significativo en los debates en los comités de bioética, tanto hospitalarios como de investigación, además de la resolución de otras normativas que se dan para solucionar los problemas de salud que aparecen en el mundo de la vida.

La importancia del diálogo argumentativo es que aparecen quiénes son los responsables y para qué. El fin de la argumentación, que puede ser establecer una norma o revisarla, que además debe ser vinculante, o también la solución de un caso particular, para tomar decisiones válidas y veraces.

La Ética del discurso supone un uso argumentativo del lenguaje y por lo tanto un a priori racional del diálogo. Además de una corresponsabilidad colectiva, una cooperación solidaria para fundamentar normas morales y jurídicas mediante el consenso: esta perspectiva de lograr normativas vinculantes es fruto de una ética de corresponsabilidad solidaria, es una forma de organización cooperativa para la justificación de normas jurídicas y morales. (Apel, 1991)

Es necesario aclarar aquí que no todo discurso práctico tiene relevancia y validez ética, porque pueden ser sólo fruto de negociaciones donde se ponen en juego intereses ventajosos y se solucionan amenazas y perjuicios, que no tienen validez ni posibilidad de universalización. El criterio metodológico que funciona como idea regulativa del discurso ético es el presupuesto pragmático trascendental del discurso, puesto que los interlocutores suponen que el consenso al que llegan es válido para una comunidad ideal e ilimitada de argumentación. Por lo tanto suponen un valor universal del acuerdo, de lo contrario se caería en una "autocontradicción performativa".

Toda argumentación pública con pretensión de validez, de antemano, presupone las condiciones normativas de posibilidad de un "discurso argumentativo ideal", puesto que se están pensando desde la perspectiva de los DDHH, que tienen valor universal, lo cual permite comprender que las soluciones que se elaboran son moralmente vinculantes para los problemas que se plantean en el mundo de la vida.

Esta es la posibilidad de resolver sin violencia los conflictos cotidianos, superando así los discursos

limitados estratégicamente para el logro de fines particulares. (Apel, 1991: 155-157)

Es importante señalar que con este análisis Apel trata de superar el solipsismo kantiano metafísico del “yo pienso”, por el posmetafísico “nosotros argumentamos”. Es importante destacar que las normativas vinculantes válidas son las que ponen de manifiesto una corresponsabilidad presente en la defensa de la igualdad de derechos, como así también en la defensa de la vida humana y de sus exigencias básicas, en una ética de mínimos, que garantizan la vigencia de Derechos Humanos Universales.

### **III. Responsabilidad y diálogo en la aplicación de principios frente a los conflictos y las amenazas de la vida**

La elaboración de normas fundamentadas y consejos ante situaciones concretas debe contar con la colaboración de los expertos para garantizar la revisión del procedimiento pragmático trascendental, como un procedimiento falible sujeto a revisión, que mantiene la idea reguladora de fundamentación de las normas en los discursos prácticos de aplicación, teniendo en cuenta la validez del conocimiento científico que puede argumentar sobre las consecuencias de su aplicación.

Apel sostiene en su teoría que la ética del discurso contiene una parte A de fundamentación y una parte B de aplicación, que considero un aporte muy sugerente y válido para el análisis bioético. Me parece relevante el esfuerzo apeliano de justificar a la ética discursiva como no-abstracta ni tampoco relativista, sino como ética de principios referida a la historia; por ello argumenta sobre la aplicación de los principios universales. Así sostiene: “la suposición de un *a priori* de la intersubjetividad, que en Kant estaba prefigurado en el “reino de los fines” de carácter metafísico, hay que hacerla valer, desde un principio, en el *entrecruzamiento* pragmático trascendental del *a priori* de la comunidad *ideal* de comunicación, anticipada y la comunidad *real*, históricamente condicionada. Por así decirlo, hay que proceder desde un punto de partida más acá del idealismo y del materialismo metafísicos, en el que hay que considerar los *a priori* de la *idealidad* y de la *facticidad*, así como *su situación histórica*” (Apel, 1991: 164).

Es muy importante tener en cuenta la responsabilidad de los consensos normativos, pues la racionalidad normativa no sólo supone un ideal abstracto, sino que parte de una realidad histórica, que debe tener en cuenta el saber de los expertos acerca de los conocimientos relevantes de las diferentes situaciones de la realidad, ya que pueden dar pronósticos acerca de las consecuencias previsibles, con el objeto de obtener las regulaciones legales política y jurídicamente legítimas y responsables.

Resultan significativamente importantes los apoyos teóricos sobre los que construye su

planteo Apel al recoger los aportes de Max Weber, quien hace hincapié en el análisis de los resultados de las acciones morales, además de los de Piaget, cuyos estudios nos muestran los grados de desarrollo de la conciencia, y de Kohlberg, que aportan el conocimiento de los niveles de moralidad adquiridos (pre-convencional-convencional-pos-convencional), tanto individualmente como participados colectivamente por los sujetos que permiten en el pos-convencional realizar un análisis crítico de las normas vigentes, tanto individuales como sociales y aún las jurídicamente establecidas.

En la parte B argumenta con el siguiente título: “ética del discurso como ética de la responsabilidad referida a la historia y postweberiana” (Apel, 1991: 170). Apel pone de manifiesto que el Estado de Derecho es un logro de un desarrollo histórico de la moral pos-convencional, que se diferencia de la eticidad pre-ilustrada. Esto es un hecho que no puede ser justificado desde una posición ética abstracta ideal y por lo tanto desde el marco de la parte A de la Ética del discurso, sino que hay que fundamentarlo y garantizar el valor de las normas, de su legitimidad, a través del reconocimiento de los afectados y del poder coactivo del Estado de Derecho. (Apel, 2001)

Existe una serie de normativas establecidas como: vacunación obligatoria, medicación gratuita para algunas enfermedades de riesgo y otras, donde interviene el Estado y las Instituciones responsables, que han posibilitado la regulación y solución de conflictos Bioéticos, respetando así, intuitivamente los principios de “intervención” y de “protección” mediante los discursos no violentos que justifican respetar las normas que obligan a una violencia (aceptación y cumplimiento de la norma) legítima como antiviolencia eficaz para la salud y mantenimiento y reproducción de la vida. Este esfuerzo de justificación de la parte B de la Ética del Discurso se aclara teniendo en cuenta el desarrollo de los aportes a la complementariedad entre Apel y Dussel desde las respuestas de Apel en 1993 (Dussel, 1998), y el posterior encuentro de Apel y Dussel (Apel y Dussel, 2005). Al principio abstracto de la comunidad ideal de comunicación debe incluirse el principio material de la producción y reproducción de la vida humana, puesto que es la posibilidad de que los afectados entren en diálogo en igualdad de condiciones para defender la posibilidad de sobrevivencia y desarrollo de sus vidas.

La elaboración de complementariedad entre la Ética de la Liberación y la Ética del Discurso ha sido un proceso de larga data, y de profundos intercambios argumentativos. Apel rescata especialmente tres aportes de la Ética de la Liberación a la del Discurso. Una es la de complementar “comunidad ideal de comunicación” y “comunidad ideal de vida”, otra es la “interpelación del Otro”, el excluido de la comunidad real de comunicación, y finalmente la refutación pragmático-trascendental del escéptico

y la lucha intelectual de la ética de la liberación contra el cínico, es decir contra la racionalidad estratégica hegemónica dominante.

El tener en cuenta la interpelación del otro, que constituyen casi el 75% de la población mundial, es muy importante si se quiere universalizar un principio y el procedimiento argumentativo que lo lleve a cabo en la realidad histórica. Por esta razón se plantea la parte B de la fundamentación de la Ética el Discurso. (Dussel, 1998) Refiere como ejemplo para afirmar la validez de su propuesta a la realización de las conferencias internacionales como formas de solución de conflictos, y de ir construyendo a largo plazo la "comunidad ideal de comunicación" y "comunidad ideal de vida", presentadas en la parte A como posibilidades contrafácticas e ideas reguladoras de la acción.

Además, creo que al reconocer en la realidad histórica la condición de los afectados, como afirma Apel, se está reconociendo al Otro en su condición de víctima, como afirma Dussel, como un excluido que necesita ser reconocido, y /o representado en una situación de diálogo en igualdad de condiciones. Esta es la condición de posibilidad donde, desde el supuesto de una idea reguladora universal, son analizadas las formas normativas que regularán las condiciones de vida de los afectados, de las víctimas.

#### IV. Conclusiones

Los aportes desarrollados y expuestos en el trabajo permiten ver la preocupación de los intelectuales en brindar un marco de fundamentación ética a los problemas del mundo actual. La presente propuesta tiene el objetivo de hacer visible tanto los nuevos requerimientos y demandas sociales y políticas dentro del campo de la salud, como de explicitar la necesidad de una actitud crítica y de compromiso que debe estar presente en todos los actores que se desempeñan en las instituciones públicas, ya estatales o privadas, responsables de satisfacer las necesidades de salud en los diferentes servicios.

Es un esfuerzo por garantizar teóricamente los urgentes planteos y soluciones dadas en el mundo de la vida, frente a la exclusiones, asimetrías, miserias, polarizaciones y discriminaciones que se producen en y por la globalización, que se ejerce y lleva a cabo desde lo económico y no desde lo humano e intercultural.

Es importante destacar que los debates filosóficos tanto en la dimensión eurocéntrica (Apel) como en la latinoamericana (Dussel) abarcan no sólo una perspectiva abstracta universal, sino también rescatan las condiciones históricamente dadas para ir logrando desde lo dialógico normativas y soluciones a la vida cotidiana. La complementariedad explicitada entre las dos posturas éticas es significativa, ya que se destacan por ser dialógicas, no violentas, tienen presente un a priori antropológico, porque

posibilitan la emancipación, liberación y empoderamiento de los individuos y colectivos; además de la producción y el mantenimiento de la vida de los afectados y las víctimas de este sistema mundo, y mantienen un fundamento universal tanto ideal como material de la vida humana.

#### Bibliografía

- Apel, Karl O. (1991), "Teoría de la verdad y ética del discurso", Barcelona, Paidós.
- Apel, K.O. y Dussel, E.D. (2005) *Ética del discurso y ética de la liberación*. Madrid, Trotta  
<https://aprendeonline.udea.edu.co/revistas/index.php/version-es/article/.../10114> de NG Guzmán - 2012 Consultado el 17/6/17.
- Beauchamp, Tom y Childress, James (1994). *Principles of Biomedical Ethics*, New York, Oxford University Press
- Dussel, E. (1998). "La Ética de la Liberación. Ante el desafío de Apel, Taylor y Vattimo con respuesta crítica inédita de K.-O. Apel". México, UNAM. Disponible en web <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/clacso/otros/20120507093648/etica.pdf> consultado 17/7/17
- Guerrero, M. (2016) "Propuestas y ampliación de principios en bioética. Reflexión y aportes latinoamericanos a la declaración de universal sobre bioética y derechos humanos. UNESCO", en D. J. Michelini et al. (eds.), *Ética en la ciencia y la vida*, Río Cuarto: ediciones ICALA, 38-41
- Michelini, D., J. (2003) "Ética del discurso como ética de la responsabilidad". *Literatura y Lingüística* N° 14 disponible en web [http://www.scielo.php?script=sci\\_arttex&pid=S0716-581](http://www.scielo.php?script=sci_arttex&pid=S0716-581) consultado 22/6/17
- Schramm, F. R. y Kottow, M. (2001), "Principios bioéticos en salud pública: limitaciones y Propuestas". *Cuadernos de Salud Pública*, Río de Janeiro, Vol.1 n° 2. Disponible en Web [www.scielo.br/pdf/csp/v17n4/5301.pdf](http://www.scielo.br/pdf/csp/v17n4/5301.pdf) 5/6/16, UNESCO (2005) "Declaración Universal de Bioética y Derechos Humanos", París, Portal UNESCO.org. (27/7/16)

## IMAGEN CORPORAL EN CUIDADOS PALIATIVOS

María Belén Rausch

### Imagen corporal

No cabe duda que la apariencia física juega un papel importante en nuestra sociedad, siendo considerada por muchos como un instrumento básico para alcanzar el éxito social y laboral. Pero más importante que la apariencia externa es cómo cada persona se siente en relación a su propio cuerpo. La satisfacción con el cuerpo determina tanto el concepto y la imagen que se tiene de sí mismo, como la forma de relacionarse con el entorno. Numerosos estudios muestran cómo la insatisfacción con la imagen corporal está asociada a una baja autoestima, pobre autoconcepto, problemas en la identidad de género, ansiedad interpersonal, problemas sexuales y trastornos depresivos (Raich, 2000).

Con frecuencia el cáncer y sus tratamientos pueden alterar el aspecto físico de las personas que lo padecen. Se ha observado que estos cambios están asociados a una insatisfacción corporal, a un deterioro en la percepción de la imagen corporal y suelen ir acompañados de un gran impacto emocional, colocando a la persona en una crisis con una alta vulnerabilidad psicológica.

En la mayoría de los casos, estos cambios constituyen un nuevo evento vital estresante al que los pacientes de cáncer deben hacer frente (Yurek, 2000). Su capacidad para aceptarlos, integrarlos en una nueva imagen corporal y encontrar soluciones alternativas que permitan minimizar las limitaciones que conllevan, influirá directamente en su ajuste emocional, su calidad de vida y en su funcionamiento laboral y social.

Para adentrarnos en el tema, considero importante retomar el concepto de Imagen Corporal que Raich menciona: "La imagen corporal es un constructo complejo que incluye tanto la percepción que tenemos de todo el cuerpo y de cada una de sus partes, como del movimiento y límites de éste, la experiencia subjetiva de actitudes, pensamientos, sentimientos y valoraciones que hacemos y sentimos y el modo de comportarnos derivado de las cogniciones y los sentimientos que experimentamos." (Raich, 2000: 17). Como podemos observar en esta precisa definición la imagen corporal es mucho más que la visión que tenemos de nuestro cuerpo, y por ello justamente es que requiere de una complejidad y especificidad para abordarla.

A diferencia de lo que sucede con otras alteraciones de la imagen corporal, en el caso de los pacientes oncológicos no se trata de defectos imaginados o anomalías leves, sino que en la mayoría de los casos nos encontramos con una deformidad objetiva, asimetría, pérdidas reales de funciones físicas y discapacidad. Se puede decir que lo "anormal" o excesivo no es la respuesta del enfermo sino la situación a la que debe enfrentarse.

Conocer las variables que influyen en el desarrollo de la imagen corporal y el tipo de cambios que los pacientes oncológicos experimentan en los distintos niveles de respuesta, nos va a ayudar a la hora de realizar el proceso de evaluación y va a servir de guía en el diseño de la intervención más eficaz en cada caso.

Las variables que influyen en el cambio de la imagen corporal dependen de múltiples factores, como por ejemplo lo son:

- El tipo de cambio físico que experimenta, la localización y la discapacidad que este representa.
- La reacción del entorno y el apoyo social.
- Disponibilidad y acceso a los recursos necesarios.
- La valoración o significación que cada uno realiza de la alteración física.
- Las características de personalidad de la persona.

Todos estos factores, llevarán a la persona, a pensar, percibir, sentir y actuar diferente desde la imagen corporal que signifique y lo represente. Por ello es muy importante tenerlos en cuenta e investigar acerca de los mismos.

Ahora bien, ¿Cuándo debemos alertarnos ante la presencia de una imagen corporal anormal o desadaptativa?

Según el DSM IV, esto se representa en el TRASTORNO DISMÓRFICO CORPORAL (300.7) (DSM IV, 2000), caracterizado por:

- A. Preocupación por algún defecto imaginado del aspecto físico. Cuando hay leves anomalías físicas, la preocupación es excesiva.
- B. La preocupación provoca malestar clínicamente significativo o deterioro social, laboral o de otras áreas importantes de la actividad del individuo.
- C. La alteración no se explica mejor por la presencia de otro trastorno mental.
- D. La respuesta sea atípica, no esperada culturalmente o que viola las normas sociales.

Sumado a ello, me parece importante rescatar otras definiciones de conducta anormal como lo son las de Barlow y Duran (2001) y en la de imagen corporal de Raich (2000: 17-26), que se caracteriza por:

- A. Presencia de cambios físicos que provocan cambios en el funcionamiento cognitivo, emocional o conductual que resultan desadaptativos. La persona experimenta cambios en la forma en cómo percibe, imagina, piensa, siente y/o actúa respecto a su propio cuerpo, que le hacen *sentirse*

*diferente* de sí mismo (respecto a cómo era antes del cambio físico) y de los demás, manifestando una gran insatisfacción con su propio cuerpo.

B. Presencia de angustia o malestar clínicamente significativo y un deterioro importante en la calidad de vida.

C. Discapacidad; estos cambios interfieren negativamente en el funcionamiento general de la persona.

D. La respuesta no es esperada en función de influencias culturales o sociales.

También, White (2000) define la presencia de un trastorno en la imagen corporal en la población oncológica cuando existe una marcada discrepancia entre la apariencia física objetiva o percibida de una parte del cuerpo, atributo o función corporal y la representación mental (esquema) que el sujeto tiene de ese atributo. Para White esta discrepancia, (por su asociación con asunciones disfuncionales sobre la apariencia, sobre sí mismo y con el significado personal que el sujeto da a estos cambios), provoca la aparición de respuestas emocionales negativas y conductas compensatorias, las cuales interfieren significativamente con el funcionamiento ocupacional, social, con la rutina normal y las relaciones interpersonales.

Para aumentar la tolerancia y facilitar la adaptación a estos cambios, Ana Isabel Fernández (2004), propone 5 objetivos de intervención:

1. Facilitar la aceptación de la pérdida o daño corporal, lo que conlleva un proceso de elaboración de duelo, en el que es fundamental la identificación y expresión adecuada de los sentimientos. Algunas estrategias para realizarlo pueden ser: información previa, participación en el proceso de toma de decisiones, motivar la expresión emocional.

2. Promover el apoyo y la integración social, así como las relaciones interpersonales estrechas. Algunas estrategias para realizarlo pueden ser: identificar y potenciar el contacto con personas que favorezcan el apoyo, participación en grupos de apoyo mutuo.

3. Potenciar la puesta en práctica de estrategias y recursos de afrontamiento eficaces que permitan minimizar el impacto del cambio físico. Algunas estrategias para realizarlo pueden ser: métodos de rehabilitación, técnicas reconstructivas, educación sanitaria, utilización de prótesis u otros recursos, promover desarrollo de habilidades, técnicas operantes (moldeamiento, encadenamiento, establecimiento de programas de reforzamiento y planificación de metas graduadas para favorecer la sensación de logro y control y la automatización de los nuevos aprendizajes).

4. Facilitar el desarrollo de una imagen corporal nueva (aceptando e integrando los cambios en una nueva representación mental). Algunas

estrategias para realizarlo pueden ser: técnicas cognitivas de reestructuración, desensibilización sistemática, uso del humor, contacto con ex pacientes, dinámicas grupales.

5. Potenciar la autoestima y el sentimiento de valía personal. Algunas estrategias para realizarlo pueden ser: técnicas cognitivas para la modificación de creencias, establecimiento de metas y objetivos alcanzables, desarrollar habilidades de autoresfuerzo.

Mayormente, las técnicas utilizadas para el abordaje de esta problemática se centran en el uso de técnicas cognitivo- conductuales en el contexto del Consejo Psicológico (*Counselling*).

## Bibliografía

- Anderson, MS, Johnson, J. (1994) *Restoration of body image and self-esteem for women after cancer treatment*. Cancer Pract.
- Barlow, D, Durand, M. (2001) *Psicología Anormal: Un enfoque integral*. Madrid: International Thomson Editores.
- Die Trill, M, Die Trill, J, Die Goyanes, A. (2003) Tumores de cabeza y cuello. En: Die Trill M, editor. *Manual de Psico-oncología*. Madrid: Editorial Ades.
- DSM-IV-TR *Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales*. (2002) Texto Revisado. Barcelona: Masson.
- Fernández, A. (2004) *Revista Psicooncología*, "Alteraciones psicológicas asociadas a los cambios en la apariencia física en pacientes oncológicos" Vol. 1, Num. 2-3, 2004, pp. 169-180.
- Grau J. (1998) *La evaluación de la calidad de vida en el enfermo con cáncer avanzado*. En: Gómez Sancho M, ed. *Cuidados paliativos e intervención psicosocial en enfermos terminales*, 2 ed. Las Palmas de Gran Canaria: ICEPSS.
- Leshan, L. (1994) *Cáncer as a turning point*. New York: A Plume Book.
- Raich, RM. (2000) *¿Por qué hay personas que sufren el trastorno de la imagen corporal? Desarrollo del trastorno de la imagen corporal*. En: Raich RM, editor. *Imagen corporal. Conocer y valorar el propio cuerpo*. Madrid: Ediciones Pirámide.
- Raich, RM. (2000) *¿Qué es la imagen corporal?* En: Raich RM, editor. *Imagen corporal. Conocer y valorar el propio cuerpo*. Madrid: Ediciones Pirámide.
- Raich, RM. (2000) *Trastornos de la imagen corporal*. En: Raich RM, editor. *Imagen corporal. Conocer y valorar el propio cuerpo*. Madrid: Ediciones Pirámide.
- White, CA. (2000) *Body Image dimensions and cancer: A heuristic cognitive behavioural model*. Psycho-oncology.

## VIOLENCIA NEURONAL EN LA DESNARRATIVIZACIÓN DEL SUJETO NEOLIBERAL

**Agustín Segesdi**

El sujeto de nuestra época se ve envuelto en una batalla trágica. Lejos de representar el heroísmo griego de las tragedias de Sófocles, este sujeto se ve enfrentado a sus propias inclinaciones, librando un enfrentamiento que difícilmente pueda ganar; le teme al destino que puede devenir en fracaso, o ser derrotado en su voluntad a punto tal de perder todo sentido de ser en el mundo. Pero el destino no le es dado por los dioses, el destino es la sombra que lo persigue, que lo amenaza con devorarlo. El destino son sus debilidades, de las cuales él es presa. Ante cualquier trastabilleo, el temor de ser devorado por su sombra lo impulsa a librar una batalla contra su propio cansancio. El individuo corre, el mundo a sus pies gira más rápido, siente que su sombra lo alcanza, está palpando el fracaso de no poder enfrentarse solo al mundo. Siguiendo la interpretación de Kafka del mito de Prometeo, “los dioses se cansaron, las águilas se cansaron y la herida se cerró de tedio”, el hombre quedó encadenado, mirando, ante la imposibilidad de actuar, cansado de correr rodeado de cosas y de que nadie lo viera.

El presente ensayo se propone desnudar las circunstancias que llevan al sujeto a auto-responsabilizarse de sus fracasos en una sociedad cada vez más exigente: ¿Hasta qué punto uno es responsable? ¿Acaso esta culpa interna, auto-flagelamiento y sensación de “pérdida de tiempo” responden a una cuestión epocal? Fenómenos como la utilización de drogas que mejoran el desempeño intelectual en los países centrales sugieren que hay algo que debe ser revisado en cuanto a las motivaciones que impulsan a la gente a sobre-exigirse cada vez más. La película *Limitless* toca esta cuestión de una manera exagerada. En dicha película el protagonista consume una droga que potencia al cien por ciento su capacidad cerebral, lo que lo vuelve una persona súper enfocada, confiada en sí misma y atenta a la totalidad de los estímulos exteriores. La respuesta de dicho individuo mejora considerablemente, llevándolo a una exitosa y millonaria vida política.

La hipótesis central del presente artículo sostiene que la internalización de la ideología neoliberal de los últimos 40 años por parte de la sociedad civil está generando un conflicto social que enfrenta al sujeto, como individuo, a los otros y a sí mismo. La auto-responsabilización de la culpa o el fracaso

responde a un modo de *violencia neuronal*. La imposibilidad de reconocer la relación de dominación en un sistema económico en el que el amo no tiene rostro- o por lo menos no tiene rostro visible- genera un enfrentamiento interno en el sujeto ante la necesidad de progresar y desarrollarse plenamente. ¿Es posible la dialéctica superadora en una relación donde no se reconocen antagónicos? Basado en esto, la hipótesis que se deduce de la anterior es que ante la imposibilidad de reconocimiento de la relación de dominación ejercida al individuo, no hay posibilidad de superación, ni de autoconocimiento. El desafío que prosigue será encontrar la argumentación precisa para sustentar esto.

### **Internalización de la ideología neoliberal**

La ideología meritocrática que se desprende de la lógica neoliberal se traduce hacia el interior del sujeto como un modo de violencia auto-infligida. Frases como “no tengo tiempo”, “necesito organizarme mejor”, “no me da la cabeza”, entre otras, pone el foco en las capacidades del individuo y sus limitaciones frente a las exigencias del mundo. El éxito o el fracaso es responsabilidad de las decisiones del individuo, quien debe ser *emprendedor* y *adaptarse* a las exigencias del *mercado*. En palabras de Byung-chul Han, esta sociedad, a la que denomina del *rendimiento* es formadora de “depresivos y fracasados” (Byung-Chul Han: 2012). Ante el fracaso está el temor a desaparecer.

Esto puede explicarse desde la internalización de la ideología neoliberal, que genera un descreimiento de la política y una separación del individuo con su ethos. El individuo al estar separado de su seno social, considera que solo depende de él la adaptación al sistema, y que, su posterior triunfo o fracaso es responsabilidad propia. Basta con tener una conversación con quien esté convencido de esto. “No importa quien esté en el poder, yo sé que voy a tener que seguir laburando para ganarme la vida”, “yo lo que tengo me lo gane laburando, a mí nadie me regalo nada”, “a mí la política no me da de comer” son claros ejemplos de esta lógica fragmentaria meritocrática.

El modelo económico hegemónico funda un tipo de ideología que reconoce al individuo como parte de sí en tanto su capacidad de ser consumidor. Y si este no logra desenvolverse dentro del plano sistémico, es total responsable de su fracaso. El mismo sujeto es el que se auto-responsabiliza por su fracaso, no ha podido adaptarse y por lo tanto falló a la posibilidad de vivir plenamente. El individuo se enfrenta a sus inclinaciones, a todo lo que puede ser un impedimento para su superación. Se enfrenta dialécticamente a su negación, que consiste en el hecho de fracasar. En términos de Byung-Chul Han en esta sociedad de rendimiento la pausa se convierte en pérdida de tiempo, la pérdida de tiempo en posibilidad de fracaso, y esta última en culpa y responsabilidad

ante la posible derrota. Citando al autor antes mencionado: "En esta sociedad de obligación, cada cual lleva consigo su campo de trabajos forzados. Y lo particular de este último consiste en que allí se es prisionero y celador, víctima y verdugo, a la vez. Así, uno se explota a sí mismo, haciendo posible la explotación sin dominio". (Byung-Chul Han: 2012: 72)

En todo caso, todo sujeto está subordinado a un amo sin rostro que es imposible reconocer. A su vez, la dialéctica del capitalismo funda la desnarrativización en la vida del sujeto que viene encausada por su fragmentación. Este último es separado de su historicidad, y su vida pierde sentido. (Byung-Chul Han: 2012) Al estar separado de su historicidad, la posibilidad de un progreso y de la superación de la negatividad en la dialéctica se vuelve aparente. Esta desnarrativización se cristaliza en las prácticas económicas. La fragmentación de la administración de las grandes compañías en las que ahora las actividades se delegan a sociedades y a contratistas, autonomizando y terciarizando las prácticas laborales logra otorgarle flexibilidad y capacidad de adaptación al modelo de acumulación ante las presiones de los sindicatos o de otras organizaciones obreras. Este proceso fragmenta a la clase trabajadora. Citando textualmente: "la creciente separación formal de los trabajadores tiende a romper los viejos lazos de solidaridad de clase." (Crespo y Ghibaudi, 2017: pag 33)

La separación del trabajador con el sistema en el que se integra es uno de los elementos clave para sostener un modelo económico opresivo y que atenta contra las capacidades de reproducción de la vida. El gran triunfo del neoliberalismo reside en esto, en generar subjetividades que consensuan con el poder vigente a tal punto de ser ellos mismos los auto-explotados. La libertad es una percepción que se legitima mediante el acto de consumo como satisfactor inmediato, y mediante esta acción el sujeto se reconoce como parte del sistema que integra. Por lo tanto hay una libertad y un reconocimiento aparente. Ante el posible fracaso, ¿Quién es el responsable? El trabajador individual, quien es perjudicado por los excluidos, marginados, los indigentes, siendo estos los limitantes del progreso los individuos y una "carga" para el Estado.

La reproducción ideológica del darwinismo social dentro de las relaciones sociales es un justificador. Quien no se adapta al sistema, es el menos evolucionado, el *progreso* no lo espera, este es una carga para la sociedad. Nuevamente citando a Crespo y Ghibaudi, "este nuevo sujeto es neoliberal incluso antes de interpretar la política o enfrentarse al mensaje de los medios masivos de comunicación." (Crespo y Ghibaudi, 2017: 31)

### **La violencia neuronal**

Esta postura ideológica establece un modo de violencia neuronal, en palabras de Byung chul

Han. Este pensador hace un estudio sobre las sociedades que se desarrollan dentro del capitalismo tardío. El mismo sugiere que un nuevo paradigma mundial se establece en el momento de la caída del muro de Berlín, momento en el cual los estados de bienestar europeos comienzan a mostrar claras señales de retroceso y de abandono de las prácticas proteccionistas, fenómeno atribuible al hecho de que el capitalismo a partir de esta época ya no cuenta con un enemigo evidente que dispute el mercado mundial. En la sociedad actual el mensaje neoliberal se ha internalizado.

El dominio ya no se ejerce coercitivamente, más bien simbólicamente, y no es el Estado quien subordina a los cuerpos para ser utilizados como piezas del sistema totalitario. Son los mismos sujetos los que se subordinan a él. La violencia neuronal es un modo de ataque a las capacidades del individuo, quien busca constantemente el mayor rendimiento. El *mindfulness* es un ejemplo de esta tendencia, que se traduce al español como *atención plena*. También es el caso de las neurociencias conductistas que sugieren que los problemas y los males de los individuos están en la personalidad de los individuos. Se trata de estar totalmente preparado para asimilar los estímulos exteriores en pos de dar mejores respuestas y en última instancia adaptarse mejor a los cambios que se puedan presentar. Esta práctica sigue la misma lógica que la que llevan a cabo los estudiantes universitarios, entre otros, que consumen drogas que potencian el rendimiento intelectual y de concentración en los ámbitos académicos.

Desde esta lógica el primer obstáculo hacia el éxito y la autorrealización es uno mismo. Esto fundamentalmente consideramos que genera una crisis en la identidad de los sujetos. La incapacidad de reconocerse como sujeto colectivo, víctima de explotación dentro de un campo de relaciones sociales de interdependencia subordinados a un orden sistémico mundial conlleva a la fragmentación de un individuo consigo mismo, violentándolo consigo mismo, separando su dignidad de sus prácticas, violentando su cuerpo frente el avance de la mercantilización que no distingue entre meros objetos o naturaleza viviente.

### **Consideraciones Finales**

Ante esto surge una pregunta orientada a la posibilidad de constituir un tipo de subjetividad distinta. Las izquierdas del mundo a lo largo de la historia no han podido consolidar un proyecto contra-hegemónico. ¿Cómo se pueden constituir sujetos colectivos sin la percepción de una pérdida de la libertad? Pero a su vez el proyecto de una economía social no solo debe estar enfocado solamente en la cuestión social. Según Hinkelammert "Hoy, el realismo político tiene que proponerse un mundo, en el cual cada ser humano puede asegurar su posibilidad de vida dentro de



un marco que incluye a la reproducción de la naturaleza". (Hinkelammert: 1984; pág. 28) El desafío por ende no se vincula meramente a la inclusión social, sino también al respeto y al reconocimiento de la naturaleza como ente viviente que se reproduce y se desarrolla, como un organismo vivo sin el cual no podríamos reproducir nuestra propia vida.

Para que el individuo se constituya como sujeto colectivo es necesario reconciliarlo con su historicidad propia, escindida de su identidad, como se planteó anteriormente. Pero ¿mediante qué medios? Se conocen experiencias a nivel micro de cooperativas que hacen un gran esfuerzo por proponer un vínculo entre el trabajador y su trabajo, pero la lógica predominante del neoliberalismo es asimilada a nivel sistémico porque su realidad está fragmentada. La economía de la rentabilidad del homo-economicus está devorando las posibilidades de reproducción de la vida de la gran mayoría de la población mundial, como así también las posibilidades de la reproducción de la vida de la naturaleza.

#### Bibliografía

- Byung-Chul Han, *La sociedad del cansancio*, ed. Herder, Barcelona. 2012.
- Crespo y Ghibaudi, (2017) "El proceso neoliberal de larga duración y los gobiernos progresistas en América Latina". pág. 29-38 En, *el liberalismo tardío*, Delgado y Grandin (comp.) Flacso.
- Hinkelammert, *Crítica de la razón utópica*, Editorial DEI. San José, Costa Rica. 1984 (Primera edición)

#### Fuentes secundarias

- "Boom de ventas de dos remedios que se usan para dar exámenes". En Web: [https://www.clarin.com/sociedad/boom-ventas-remedios-usan-dar-examenes\\_0\\_SJEMcbiCTYg.html](https://www.clarin.com/sociedad/boom-ventas-remedios-usan-dar-examenes_0_SJEMcbiCTYg.html)
- "Drogas inteligentes": ¿puede una pastilla mejorar tus capacidades para el estudio y el trabajo? En web: <https://magnet.xataka.com/preguntas-no-tan-frecuentes/drogas-inteligentes-puede-una-pastilla-mejorar-tus-capacidades-para-el-estudio-y-el-trabajo>
- "Debate mundial: la pastilla que aumenta el rendimiento cerebral". En web: <http://www.infobae.com/2015/11/06/1767803-debate-mundial-la-pastilla-que-aumenta-el-rendimiento-cerebral/>

## MIRADAS SOBRE LA CIUDADANÍA AUTOCONVOCADA: PROTESTA SOCIAL, VIOLENCIA E INSTITUCIONALIDAD

Carlos Alberto Reynoso

En la presente comunicación abordaremos desde la perspectiva de Schuster (2006) las consecuencias estratégico-institucionales del movimiento ciudadanos autoconvocados de la ciudad de Río Cuarto. El autor entiende que "se refiere a los resultados de la protesta en términos de su capacidad de obtención parcial o total de la satisfacción de sus demandas o bien de producir transformaciones en el sistema político institucional" (2006:8). Es menester aclarar que en esta instancia, dicha caracterización nos permitirá situarnos a partir de la lectura histórica de los acontecimientos políticos e institucionales desde plano local.

En esta instancia, creemos que los aportes de Tarrow (1997) sobre la acción colectiva y su vinculación con la violencia encuentra limitantes: "aunque la violencia asusta a la gente, tiene una grave limitación como arma política: reduce la incertidumbre. Mientras la violencia siga siendo una posibilidad de las acciones de los disidentes, reina la incertidumbre y los actores colectivos ganan fuerza psicológica frente a sus oponente" (Tarrow, 1997:185). Siguiendo esta línea de pensamiento, el Movimiento de Ciudadanos Autoconvocados, constituyo un momento disruptivo donde se avizoraban en sus referentes, las posibilidades de transformación con diferentes movimientos y asambleas populares y que consideran tuvieron la oportunidad histórica de transformación en el país.

Como participante de la izquierda local Juan afirma "Nosotros veíamos y considerábamos que Movimiento de Ciudadanos Autoconvocados tienen, notamos y discutimos que le falta el paso político para una salida. Nos solo es el reclamo hay que dar un paso más". Afirma la necesidad de institucionalidad política de participación del movimiento. En esta instancia, creemos que la noción de crisis política interpela sus argumentaciones. Svampa en el contexto de la crisis política institucional del 2001 afirma:

"la noción de crisis es el primer concepto en aparecer. Sin duda, se trata de una crisis generalizada, de múltiples dimensiones, financiera, económica, social, política y cultural. Esta presenta dos niveles fundamentales. Existe una primera lectura que hablará de crisis de hegemonía, es decir, del quiebre de un modelo de dominación, que venía de los '90, asentado en el

*consenso neoliberal, el cual había creado acuerdos sociales y un marco de referencia post-inflacionario, con la convertibilidad como centro intocable que era a su vez un límite político y conceptual, una suerte de horizonte insuperable de la época”* (Svampa: 2013, 24)

En esta instancia, creemos que analizar las percepciones sobre la protesta social en la ciudad de Río Cuarto refleja las percepciones sobre la acción colectiva en el espacio público. Frente al interrogante *¿Considera Usted, que a partir de las propuestas del “Movimiento” Ciudadanos Autoconvocados. ¿Hubo cambios en las instituciones de la ciudad de Río Cuarto?, el Entrevistado Edgardo afirma: “Institucionalmente no hubo ningún cambio. Por ejemplo la cantidad de personal contratado por cuestiones políticas, lo que en lenguaje vulgar se denominan ñoquis, hay cada vez más, tanto a nivel municipal, como provincial y nacional.”*. Se reafirma, como en otras lecturas previas una perspectiva crítica sobre las estructuras clientelares del sistema político.

Al respecto el Entrevistado Alexis afirma: *“En las protestas lo puedes ver aun hoy en las calles. El pueblo argentino tiene raíces democráticas muy profundas. En la Argentina la dictadura más perversa de la región duro siete años. Es un pueblo rebelde con grandes reservas democráticas. ¿Cuál es el problema? Que no han logrado concretar esa lucha en una estructura política que se expresara en un frente. Argentina esta atomizado. En Río IV no se conjugo en una organización que le disputara al bipartidismo”*. Enfatizando la confianza en las reservas democráticas del país e interpellando, desde la autocrítica, las posibilidades de la competencia electoral del movimiento de ciudadanos autoconvocados como partido político al modelo bipartidista.

El Entrevistado Darío realiza una autocrítica sobre los límites de definición de los antagonistas cuando afirma *“Querían una nueva forma pero no sé si sabían lo que querían. Un límite muy fino. Había cierto libertinaje. “Que se vayan todos” implica un límite muy fino”*. Es decir, la intensidad de las palabras “que se vayan todos” en retrospectiva definieron parcialmente ese “otro” y consecuentemente un incipiente sentido de identidad frente a los que no es pero que puede ser. En este sentido Rinesi afirma que *“no era el exceso sino la falta de palabras, constituyen otras tantas versiones de una preocupación que hoy, retrospectivamente, resulta ampliamente justificada, y que de una manera contundente se expresó en las calles argentinas en las jornadas de diciembre de 2001”* (2007: 450). El entrevistado alude a la idea de “límite” pero esa frontera antagónica no significó la cristalización de la identidad del movimiento ni la definición del “otro” como constitutivo del “nosotros”

El Entrevistado Jorge afirma que la experiencia democrática *“Fue absolutamente importante abierto a los canales de participación ciudadana.”*. Otra lectura sobre la importancia del control

ciudadano y el individualismo se refleja en el Entrevistado Agustín cuando afirma *“Yo creo que persiste un sentido del individualismo. Cuando se me devuelven los ahorros me quedo tranquilo. Y voy a luchar para que no me metan la mano en el bolsillo. Creo que podemos mejorar la democracia. Con más controles que haya una devolución de lo que se está haciendo. Eso está faltando. Rendir cuentas a quien ha confiado el destino del país.”*

Rescata la experiencia positiva como participante del movimiento de ciudadanos autoconvocados el Entrevistado Norberto *“Puedo decir en lo social, sí. A partir del 2001 aprendimos los ciudadanos que podíamos reclamar nuestros derechos y que los que ocupan cargos políticos se los hizo bajar del pedestal autoconstruido por ellos. La clase política perdió el respeto de la ciudadanía.”* Es decir afirman que la fragmentación política institucional con la ciudadanía como crisis de representatividad, coloca el acento en los que se denomina *empoderamiento ciudadano*, el cual presupone el acto creativo y fundamento inteligible como practica desplegada en la acción colectiva y la protesta social; un ethos axiológico del autoreconocimiento de la potencialidad de transformación que genera las condiciones de vinculación solidaria con otros sujetos y como parte de un sentido común de lo político.

Al respecto el entrevistado Roberto reflexiona en torno al carácter latente de la protesta social y desde una mirada cíclica de la historia frente a las sucesivas crisis económicas, políticas e institucionales en Argentina entiende que *“son movimientos. No son un partido político se hacen masivos cuando hay un hecho social que golpea a la ciudadanía general en ese marco de bronca generalizada aparecen cuando se resuelven quedan el reflujo queda un pequeño grupo latente. Esos referentes que se forjaron. Ante esos eventos son los primeros que salen y canalizan una nueva movilización”*. Entienden que la acumulación de experiencias en la acción colectiva y la protesta social forjo nuevas subjetividades en cada referente del movimiento de ciudadanos y que el sentido de lo que entiende por justicia sus integrantes se manifiesta en el espacio público. Considerando esta afirmación es menester aclarar que las transformaciones suscitadas en las subjetividades de los participantes del movimiento fue uno de los rasgos que se destacaron en la entrevistas realizadas. Afirma el Entrevistado Federico *“Yo tenía una historia de participación política pero si de mucha gente que por primera vez en la vida (grandes incluso) se acercaba a eso, porque consideraban que su voz es tan respetado como todas las voces. Entonces la gente a partir de que se suma a este proceso, a este evento, sufre un proceso de cambio de pensamiento de crisis de pensamiento viejo. Uno dentro del movimiento esta por ahí, las primeras reuniones se orientó con personas de formación sumamente reaccionaria (...). Pero a través de las decisiones, de las reuniones uno ve como las personas van cambiando de*

*pensamiento y un pensamiento va a ser un pensamiento amplio, reflexivo, crítico, sumamente distinto al inicial*". Rescatamos la noción de transformación de subjetividades individuales y colectivas como traslación a partir de la movilización y las prácticas asamblearias que van desde trayectorias personales de un pensamiento reaccionario a un pensamiento crítico.

El Entrevistado Ángel en relación a la modalidad de participación y toma de decisiones de movimiento de ciudadanos autoconvocados y considera que *"tiene una forma de Democracia de participación directa. Me referencio en Arico cuando evidencia la tensión entre representación y participación. No fueron interpretados por la dirigencia política. Yo fui expulsado de la dirigencia política del 70' en el 2001/ 2002 sentí lo mismo. El kirchnerismo me reintegra"*. Para el entrevistado el problema político de representatividad también es un dilema de ética ciudadana. Creemos en relación a los aportes de los entrevistados importante destacar que los referentes del Movimiento Ciudadano Autoconvocados de la ciudad de Río Cuarto adquieren un carácter polisémico y consecuentemente colocamos el acento en la idea de imposibilidad de constituirse en identidades cerradas.

El antagonismo era aquello que no se podía decir o se decía de muchas maneras (Corrupción, sistema político, clientelismo, violencia institucional entre otros). La problemática reside en esta multiplicidad para definir una frontera política de relación antagónica. La disrupción aludiendo al concepto de Tarrow (1994) se articula desde la espontaneidad inicial entre lo real (como *praxis*) y lo simbólico (como *telos*). Un juego de lenguajes y tramas de sentidos múltiples en la noción de ciudadanía autoconvocada.

El Movimiento Ciudadano Autoconvocado de la ciudad de Río Cuarto entiende que debe prevalecer una lectura sobre la representatividad política. De esta manera se desglosa que la deliberación ciudadana debe enmarcarse decisionalmente sin impedimento externo que condicione la manifestación ciudadana. Además, entiende que el carácter general de las leyes debe responder al cuerpo colectivo considerado como una moral impersonal donde la heterogeneidad de las voluntades políticas se concentra en el espíritu de la ley. Es decir, en los postulados colocan el acento en la crisis de representación política como ruptura de los lazos de la ciudadanía con las instituciones de la ciudad de Río Cuarto.

Creemos que su génesis fue contextualizado de manera teórica, anclado históricamente y situado territorialmente. Los aportes de Svampa sobre la crisis política institucional del año 2001 contribuyen significativamente a la presente comunicación como despliegue argumentativo a partir de una idea que complejiza los debates políticos de las emergencias ciudadanas. Una gramática de sentido que amplía el horizonte sobre la comprensión del objeto de estudio. Al

respecto señala tres ejes interrelacionados que han permitido articular los conceptos desarrollados en torno a la noción del acontecimiento. Para ello aborda: *"primero, como se piensa lo político como tal; segundo, trae al centro del debate la cuestión de la territorialización de la política (la importancia del barrio) y la vuelta de la política a las calles (en ámbito público); la tercera cuestión, enfatiza el tema de la construcción de nuevas subjetividades políticas"* (Svampa, 2013:27-28). Es decir, emerge en el acontecimiento un nuevo léxico político donde se evidencian reconceptualizaciones referidas a las acciones colectivas, la protesta social y la institucionalidad en clave local.

## Referencias

- RINESI, E. NARDACCHIONE, G.; VOMMARO, G. [Editores.] (2007). *"Los lentos de Victor Hugo"*. Buenos Aires: Editorial Prometeo.
- SCHUSTER, F. et al. (2006). "Transformaciones de la protesta social en Argentina. 1989-2003" Buenos Aires: Instituto de Investigaciones Gino Germani, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, (Documentos de Trabajo 48).
- SCHUSTER, F. L. (2004). *"Las protestas sociales y el estudio de la acción colectiva"*. En SCHUSTER, Federico L., NAISHTAT, F. y NARDACCHIONE G., (Compiladores). *Tomar la palabra. Nuevas formas de protesta social en Argentina*. Buenos Aires: Editorial Prometeo.
- SVAMPA, M. (2008). *"Cambio de época. Movimientos sociales y poder político"* Buenos Aires: Editorial Siglo XXI.
- SVAMPA, M. (2009). *"Protesta, movimientos sociales y dimensiones de la acción colectiva en América Latina"* Ponencia presentada en las Jornadas de Homenaje a Tilly, Universidad Complutense de Madrid, Recuperado de <http://maristellavampa.net/archivos/ensayo57.pdf>.
- SVAMPA, M. y PEREYRA, S. (2013). *"Entre la ruta y el barrio. La experiencia de las organizaciones piqueteras"*. Buenos Aires: Editorial, Biblos.
- TARROW, S. (1997). *"Poder en movimiento"*. Madrid: Editorial Alianza.

## LA SUPRESIÓN DE LA DIVERSIDAD

### ES VIOLENCIA

Silvana Mariel Benítez

#### Introducción

En la actualidad y desde hace un tiempo, las escuelas argentinas se encuentran atravesadas por la complejidad de los contextos sociales. Los cambios permanentes que ocurren en estos interpelan a la escuela frente a nuevas problemáticas y desafíos que exigen repensar la práctica docente. Las nuevas constituciones familiares, la precariedad laboral, el trabajo infantil, el consumo de adicciones, las problemáticas en torno a salud sexual y reproductiva, etc. son algunas de las temáticas que dan fe de lo que venimos expresando.

En la siguiente comunicación nos hemos propuesto abordar dos variables: Educación sexual y violencia escolar. En la búsqueda de describirlas, relacionarlas y analizarlas, tendiendo incluso a lograr un trabajo serio de investigación, hemos decidido acotar el objeto de estudio. Por consiguiente, formulamos este postulado: la falta de operatividad de la Ley de Educación Sexual Integral provoca, entre otras consecuencias, que ciertas temáticas como la identidad de género, no sean incluidas en las planificaciones docentes. Esta omisión, es tierra fértil para que allí germine la violencia escolar.

A los fines de confirmar o desechar esta afirmación, decidimos tomar como campo de investigación dos colegios secundarios de la Ciudad de Río Cuarto. Uno de ellos, llamado Colegio Cristo Rey, con las características de ser una de las instituciones más ortodoxas de la localidad y de gestión privada. El otro, el Colegio Comercial, institución de carácter público.

Debemos comentar aquí que la idea inicial fue hablar con los directivos de cada institución para que por medio de ellos pudiéramos acceder a que los docentes nos permitieran entrevistarlos. Esta tarea no resultó para nada fácil. En el primer caso, a pesar de la insistencia no llegamos a concretar nunca la reunión en la que pudiéramos comentarle a los directivos al menos de qué trataba la investigación. En el segundo caso, sí accedimos a hablar con su Directora pero no existió mucha disponibilidad por parte del cuerpo docente.

En razón de ello, en el Colegio Comercial, de un plantel de once docentes que trabajan en el área de Ciencias Sociales y Derecho, sólo se lograron tres entrevistas (27%). A su vez, nos avocamos a analizar otra institución, el secundario Lanteriano La Merced de la ciudad de Río Cuarto. Se trata de una escuela pública de gestión privada en la que trabajan nueve docentes en el área de Ciencias

Sociales y Derecho, de los cuales cuatro de ellos, es decir, un 44% fueron entrevistados.

Las entrevistas tuvieron por objeto conocer qué entienden los docentes por identidad de género, si el tema es incluido en sus planificaciones y si es abordado en sus clases. Esto nos permitió entender la importancia de que los estudiantes reciban educación sexual en miras a vencer la violencia de la que pueden ser víctimas las personas trans-géneros y transexuales en las escuelas. Desde allí, elaboramos una propuesta como posibilidad de revertir dicha problemática.

#### Desarrollo

Si hay un tema que ha tenido y mantenido ocupadas a las sociedades a lo largo de los años, es la sexualidad; ya sea, por la dificultad para atribuirle una definición única o un ordenamiento común que la regule. Siguiendo a la Organización Mundial de la Salud, la sexualidad humana se define como: "Un aspecto central del ser humano, a lo largo de su vida. Abarca al sexo, las identidades y los papeles de género, el erotismo, el placer, la intimidad, la reproducción y la orientación sexual. Se vive y se expresa a través de pensamientos, fantasías, deseos, creencias, actitudes, valores, conductas, prácticas, papeles y relaciones interpersonales. La sexualidad puede incluir todas estas dimensiones, no obstante, no todas ellas se viven o se expresan siempre. La sexualidad está influida por la interacción de factores biológicos, psicológicos, sociales, económicos, políticos, culturales, éticos, legales, históricos, religiosos y espirituales" (Organización Mundial de la Salud, 2002: 28). También podemos entenderla como: "El conjunto de procesos emocionales y comportamentales en relación al sexo; interviene en todas las etapas del ciclo de vida de un individuo a lo largo de su desarrollo, es una condición interpretada y regulada por la sociedad y atravesada por la cultura" (Goldstein, B. y Glejzer, 2006).

Específicamente, la sexualidad empezó a tener auge, dentro de los diversos debates sociales, en la década del 60, con el florecimiento de los movimientos de contracultura que, entre otras cosas, fueron gestores de la revolución sexual. Esta última buscaba romper con el modelo dominante de acuerdo al cual se instauraba un fuerte control social sobre los cuerpos, sobre todo el femenino, y sostener ciertas prohibiciones en torno a la sexualidad que se hacían extensivas a varios aspectos de la vida en sociedad. Tales debates se vieron fomentados en la década del 80, cuando se vislumbró el aumento de los índices de enfermedades de transmisión sexual y de embarazos adolescentes. Por ello, comenzó a asociarse a la sexualidad con la idea de enfermedad, muerte, peligro y condiciones de vulnerabilidad a la que estaban expuestos los individuos.

Fue entonces que en los 90 comenzó a pensarse en los programas de educación sexual como una herramienta para introducir la temática en las

escuelas. Se consideró al sistema educativo como el medio apropiado para disminuir aquellos riesgos que las libertades de la sexualidad traían consigo. De esta manera, mientras algunos programas adoptaron orientaciones morales, tendientes a reencausar conductas de las personas, otros promovían la autonomía y responsabilidad individuales o estaban pensados poniendo en el foco los derechos sociales y colectivos.

En Argentina se sancionó la ley 26.150 de Educación Sexual Integral, la cual fue reglamentada en 2008, y comenzó a aplicarse a partir de 2009. La misma constituyó un avance fundamental para el país y una ley de vanguardia. En su artículo primero nos dice que debe entenderse: “como educación sexual integral la que articula aspectos biológicos, psicológicos, sociales, afectivos y éticos. En tanto que todos los educandos tienen derecho a recibir educación sexual integral en los establecimientos educativos públicos, de gestión estatal y privada de las jurisdicciones nacional, provincial, de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y municipal” (Ley 26.150. 2006).

Cabe destacar que el término integral trata de romper con el reduccionismo hacia la mera genitalidad y a las relaciones sexuales, dando lugar a un conglomerado que atienda tanto lo cognitivo como lo afectivo y a las prácticas sexuales. Se dejó en claro así que en la sexualidad intervienen no sólo las cuestiones físicas y genitales, sino también la identidad, el afecto, la emotividad, ya que, después de todo, es nuestra propia sexualidad la que nos permite vivir y amar como personas. Esta ley creó el Programa Nacional de Educación Sexual Integral en el ámbito del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Pero además implicó la apertura a nuevos canales de diálogo y a la concepción del aula como espacio de comunicación.

Atendiendo a la realidad actual de las escuelas, significó un cambio de postura para el docente, permitiéndole incluso tomar mayor contacto con las demandas de conocimientos, emocionales y afectivas de los estudiantes. Abrió un espacio para pensarse a uno mismo, pero también a uno en relación con otros. Sin embargo, más allá de los éxitos reconocidos a esta ley, la operatividad de la misma -lo que equivale a decir, su aplicación práctica- no ha dado grandes resultados. Dentro del sistema educativo, la sexualidad ha sido abordada a través de la evitación del conflicto, del disciplinamiento y la sujeción, del silenciamiento de lo que desconcierta, etc. La escena educativa privilegiada ha sido aquella marcada por la diferencia de poder, la desconfianza, el temor al otro, a su cuerpo y su contacto. El inconveniente de estas resistencias reside en las lagunas temáticas que se impregnan en las aulas. De este modo, son muchas los tópicos referidos a la sexualidad humana que quedan sin tratar. Uno de esos tópicos es la identidad de género.

Son diferentes las nociones que podemos encontrar en torno de esta última. Queremos reconocer que en Argentina se sancionó en 2012

la Ley de Identidad de Género (26.743), la que en su artículo 2 reza: “Se entiende por identidad de género a la vivencia interna e individual del género tal como cada persona la siente, la cual puede corresponder o no con el sexo asignado al momento del nacimiento, incluyendo la vivencia personal del cuerpo. Esto puede involucrar la modificación de la apariencia o la función corporal a través de medios farmacológicos, quirúrgicos o de otra índole, siempre que ello sea libremente escogido. También incluye otras expresiones de género, como la vestimenta, el modo de hablar y los modales” (Ley 26.743, 2012).

Si observamos los diseños curriculares que se elaboraron desde el Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba, notamos que en algunos espacios curriculares se propone al género como temática. Ahora bien, estos diseños son lineamientos a partir de los cuales los docentes deben estructurar sus planificaciones. Por ello, queda bajo el área de libertad del docente decidir qué sub-temas dentro de género abordará y de qué modo lo hará.

Frente a la sospecha de que en las aulas se estudian sólo algunas cuestiones referidas al género, como por ejemplo, violencia de género, es que nació esta investigación. Al respecto, a partir de las entrevistas realizadas, hemos podido arribar a las siguientes conclusiones:

-Los docentes entrevistados sostuvieron que el género es una condición que, al igual que la identidad de género, es un sentir, una elección, independientemente del sexo. A su vez, la identidad de género es aquello que nos define como personas, un proceso, la identificación con un género, la forma de sentirlo, de conocerse a uno mismo.

-Coincidieron en que tanto el género como la identidad de género son construcciones culturales. Esto a diferencia del sexo. El primero tendría que ver más bien con una cuestión social, mientras que el segundo con una cuestión biológica.

-Presentaron dificultades a la hora de definir la identidad de género. Pueden dar una aproximación tal y como mencionamos arriba, pero no saben estrictamente qué es. A su vez, existió en ellos una tendencia a asociarla con la orientación sexual de las personas (heterosexualidad, homosexualidad, bisexualidad).

-En cuanto a la Ley de Identidad de Género, uno de los entrevistados dijo no conocerla en absoluto y enterarse de la existencia al momento de la entrevista. Otro de los entrevistados dijo conocerla y haberla trabajado en clases. Los cinco restantes, dijeron conocerla someramente, haber escuchado alguna vez de ella, sin poder brindar precisión en cuanto a cuál es el objeto de regulación de esta ley.

-Entre los docentes entrevistados de la escuela pública uno solo dijo que la identidad de género no está incluida en la currícula. Los dos restantes dijeron que sí está incluida y que la trabajan en clases. A medida que se fue ahondando en la temática, uno de ellos dijo que trabajaban cuestiones de género en lo laboral (privilegios de

la mujer al estar embarazada, con el tema de los despidos y el impacto que tiene en lo social, jerarquías, acoso laboral) y el otro entrevistado, que estudiaban las nuevas configuraciones familiares. Aclaremos que ningunas de estas cuestiones, si bien están asociadas, refieren a lo que es la identidad de género.

-Por su parte, los entrevistados del Lanteriano La Merced sostuvieron que la identidad de género no está incluida en la currícula. Uno de ellos dijo haberla incluido en su planificación, pero no la llegaron a estudiar por cuestiones de tiempo, lo que denota que el tema no era prioritario. Los tres restantes asumieron que existen limitaciones para abordar estas temáticas. Algunas limitaciones provienen de las políticas de gobierno y otras son las propias de la ideología religiosa que impera en su institución. Esto hace que los temas se adecuen al pensamiento religioso bajo el que se inscriben o, que en el caso de aquel docente que dijo haber trabajado la ley, se haya abocado a analizar la identidad de género desde una perspectiva netamente legal.

-Al no estar formalizada en la currícula la identidad de género como un contenido que deba ser estudiado en clase, los docentes no lo trabajan. Si lo hacen, se trata de un abordaje superficial, vinculado a otras temáticas, dado de acuerdo a su voluntad o no. Ellos mismos reconocen que para que se trate el tema debe estar incluido como regla porque eso le da carácter de obligatoriedad.

-Ninguno de los entrevistados ha tenido un estudiante trans que modificara su identidad en su DNI. Sí han tenido alumnos con diferentes orientaciones sexuales.

-Todos manifestaron que en caso de presentarse esta situación darían al estudiante el mismo trato que al resto de los estudiantes. Que incluso mediarían entre ellos para que se escuchen entre todos y se apoyen, para que no exista discriminación. También sostuvieron que es importante apoyar a los padres de los estudiantes bajo estas circunstancias, porque lo necesitan. Es esencial que todos tengan información y puedan conocer sobre el tema.

-Afirmaron que cambiarían su planificación en caso de ser necesario. Que trabajar estas temáticas de manera transversal e interdisciplinariamente sería lo mejor. Que los docentes de todos los espacios curriculares deben poder hablar de sexualidad con sus estudiantes y puntualmente, de estas temáticas que están en auge. Queda mucho por conocer de ellas, y debe ser la escuela quien las “ponga sobre la mesa”. Principalmente, cuando algunos estudiantes no tienen más que este medio como fuente de información, debido a que sus familias prefieren no tratar estas cuestiones.

-Coincidieron en que la escuela es la herramienta para hacer que estos temas se conozcan, y para lograr transformaciones en la sociedad que permitan entender que todos somos personas y tenemos derecho a ser respetados.

## Conclusión

Por lo expuesto creemos que debe incluirse a la identidad de género en las planificaciones docentes, porque se ejerce violencia a través de los silencios, la indiferencia y la exclusión, del trato peyorativo, la agresión, los señalamientos, la estigmatización y la supresión de la diversidad. Esto provoca, particularmente en personas transexuales y transgénero, “ansiedad, baja autoestima, depresión, dificultades para la integración en el mundo escolar” entre otras consecuencias” (CLADE, 2014: 28).

La violencia está dentro de la escuela y se reproduce del mismo modo que lo hace en la sociedad. En ellas: “Se expresan semillas de violencia en cuanto reflejan lo que la violencia misma significa: hacer justicia por la mano propia, *aniquilar al diferente*, usar la fuerza como instrumento privilegiado para resolver los conflictos. Por supuesto, en la escuela no se mata de manera generalizada, aunque también ello haya pasado o eventualmente suceda, pero *en términos de desarrollo personal y social, de generación de oportunidades, de reconocimiento del otro también se aniquila, se afectan de manera negativa los proyectos de vida, las relaciones interpersonales, las visiones de la sociedad y sus posibilidades de construcción y, por ende, las maneras de vivir en los ámbitos público y privado*” (Camargo Abello, 1996: 5).

Existen grandes retos para la educación en lo que refiere al respeto, protección y promoción de los derechos humanos en los ámbitos educativos, y, más específicamente, en lo que hace al combate de la discriminación por motivos de orientación sexual e identidad de género. Retos que incluyen entre sus principales obstáculos un contexto de escaso conocimiento, sumado a la poca visibilidad de esta problemática, que al igual que la violencia en los entornos educativos, cada vez se presenta con mayor frecuencia. Traerla a colación, exponerla, analizarla, estudiarla e investigarla son algunas de las acciones que pueden ayudar a romper con este proceso.

## Referencias

- Camargo Abello, M. (1996, noviembre). *Violencia escolar y violencia social*. En el V Congreso Nacional de Prevención y Atención del Maltrato Infantil. Santafé de Bogotá. Recuperado el 18 de Noviembre de 2010, de [http://www.acosomoral.org/pdf/rce34\\_03ensa.pdf](http://www.acosomoral.org/pdf/rce34_03ensa.pdf)
- Goldstein, B. (2007) *La educación sexual en la escuela*. Revista Encrucijadas N° 39, Noviembre, UBA, pp. 34-37.
- Organización Mundial de la Salud (OMS). (2006). *Defining sexual health Report of a technical consultation on sexual health 28–31 January 2002*. Ginebra: OMS Institutos Penales.

En normativa  
Ley 26.150  
Ley 26.743

En internet  
Campaña Latinoamericana por el Derecho a la Educación. (2014). *Diversidad sexual e identidad de género en la educación*. En la VIII Asamblea Regional de CLADE. Brasil. Recuperado el 23 de octubre de 2016, de [file:///C:/Users/MARIANO/Downloads/clade\\_diversidadsexual%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/MARIANO/Downloads/clade_diversidadsexual%20(1).pdf)



**7.**

## **Violencia de género**



## ESCRITOS SOBRE LA VIOLENCIA HACIA MUJERES.

### Escenarios y nuevas construcciones en clave local

Ivana Andrea Bridarolli,

María Adriana González

#### Delineando marcos teóricos

El análisis de los discursos emergentes de las mujeres puede pensarse desde posibles intersecciones entre la política, la antropología y el discurso. Cruces entre perspectivas que, si bien provienen de disciplinas con preocupaciones diversas, encuentran en la noción de discurso un punto de convergencia. De allí, que se intentará analizar las nociones de discurso, mujeres y violencia de género en clave de lectura territorial local para discutir sus potencia-lidades en función de (re) pensar dinámicas que propendan performativamente conformar sentidos, efectos y significados al interior de los colectivos de mujeres que se expresan, visibilizan e invisibilizan voces hacia una tipología de sociedad patriarcal capitalista.

En diálogo con Laclau (2005); Segato (2010); Butler (2010; 2017); Boff (2004); nos (re) preguntarnos acerca de cómo se reproduce discursivamente la violencia, y cuáles son las formas de ejercer violencia para aproximarnos a la búsqueda performativa de respuestas, que según el imaginario social no emergen desde el espacio público. En el campo de la antropología, el género constituye un *itinerario* pues, la disciplina misma está atravesada enteramente por dicha cuestión aunque no se agota en sus fronteras disciplinarias, al contrario, la apertura transdisciplinaria muestra la incapacidad de una única disciplina para dar cuenta de los fenómenos sociales. La teoría del género es justamente el nudo central de esa apertura. Dado que el género forma parte del discurso que circula como verdadero en algunos casos, cuando se recurre a la violencia, se deslegitiman prácticas sexuales que en determinados contextos históricos forman parte de la cultura y del poder del hombre sobre la mujer. Esto permite, en el terreno de un debate centrado entre lo masculino y lo femenino, plantear diferencias sexuales que se visibilizan en el campo de los estudios de género. Butler (2010) discute la categoría de género como una construcción discursiva circunscripta al interior de los contextos. En este despliegue argumentativo se comienza a gestar una lógica arquitectónica donde Laclau (2005) afirma que el antagonismo social producto

de la diferencia primitiva entre el hombre y la mujer no es una relación objetiva sino que es el límite de toda objetividad, es irrepresentable, el objeto *a*, lo simbólico, lo real y lo imaginario. En este marco, el objeto *a*, no es un objeto en el sentido clásico de un atributo sino que recibe una investidura, que cambia, transforma su naturaleza misma como objeto, y la mujer es la responsable de (re) producir modelos que se enmarcan desde los patriarcales a los feministas.

La mujer es el aparato reproductor de la especie humana desde los orígenes pero, Laclau (2005) cuestiona estas posturas primitivas y patriarcales admitiendo que hay una construcción discursiva de la hegemonía donde se le asignan roles a hombres y mujeres. La posibilidad del lesbianismo, la adopción, la transexualidad, homosexualidad entre otras categorías visibiliza cómo el rol primitivo de gestar vida se comienza a equiparar con otro, que puede ser analizado como amigo – enemigo según la lectura política de quien maneja las estructuras de poder.

Como correlato y de los diálogos que emergen de Laclau (2005), Butler (2017), y Segato (2010), nos (re) preguntamos cuáles son las marcas de la enunciación en las normativas institucionales, en la territorialidad local, que dan apertura a construir lo *qué* se piensa y *cómo* se piensa la violencia desde los discursos. La tarea de visibilizar formas explícitas de ejercerla, permite identificar desde las más graves: asesinato, agresiones físicas, violaciones, abusos sexuales, es decir, violencia física, hasta las estructuras básicas de la violencia. Posteriormente, se reconocen otros tipos: psicológica, manifiesta mediante la descalificación, insulto, humillación y desvalorización hacia el otro; económica y simbólica. Actualmente, la publicidad, sobre todo en televisión instala formas sutiles e imperceptibles de violencia que el imaginario colectivo adopta y reproduce acriticamente como es el caso del lenguaje, el humor machista, canciones popularizadas, entre otras estructuras societales, Segato (2010).

Pensar, cómo a través del discurso, se visibilizan e invisibilizan en el campo político los interrogantes de ¿Qué se entiende por violencia de género? y ¿por violencia? Alguna(s) causas del porqué de los femicidios. ¿Quién o quienes la ejercen? y ¿Quién o quienes la padecen? ¿Dónde se origina? Es en esta línea que buscamos inscribir un acercamiento desde el discurso para pensar lógicas políticas y dinámicas que contribuyan al análisis de los discursos que circulan en la sociedad, donde la(s) propia(s) mujer(es) reproducen modelos que provienen desde el patriarcado como práctica cultural, estilo de vida, modelo familiar y sustentabilidad económica. Butler afirma que “los cuerpos se reúnen, se mueven y hablan entre ellos, y juntos reclaman un determinado espacio como espacio público” (2017: 75), lo que nos llevaría a inferir que el ubicarse desde una postura feminista limita el significado del género en su propia práctica y construcción

discursiva porque presupone desde el sentido y significación de las palabras el dictado de normas excluyentes en el seno del feminismo. Segato al respecto considera que “la violación (violencia cruenta) aparece contenida en una trama de racionalidad que la hace inteligible en cuanto discurso para otros” (2010: 33). Por tal motivo, se recupera la posibilidad de converger horizontes acercando desde el lenguaje, el feminismo, el género, la sexualidad, el lesbianismo, la emergencia de identidades lésbicas masculinas y femeninas que son plausibles de interpretaciones a través de una lectura diacrónica como colectivo de identificación. Segato afirma que “por medio de su encarnación en actores sociales o en personajes míticos, los géneros constituyen una emanación de posiciones en una estructura abstracta de relaciones fijada por la experiencia humana acumulada en un tiempo muy largo, que se confunde con el tiempo filogenético de la especie. Esta estructura impone al mundo una ordenación jerárquica que contiene la simiente de relaciones de poder en la sociedad.” Segato (2010: 55) En tal sentido los géneros constituirían transposiciones del orden cognitivo al orden empírico. La estructura se reviste de género, emerge en caracterizaciones secundarias con los rasgos del hombre y de la mujer, quienes representan roles en la “ficción dominante” que oculta y revela la estructura organizativa de las relaciones de esa escena originaria. Comprender esto contribuiría a reformar la manera en que el sentido común aprehende lo que es ser mujer y ser hombre y a captar la capacidad de circulación de dichas representaciones por posiciones que la estructura presupone.

Desde las narrativas discursivas al interior de las mujeres, a modo de ejemplificación se admite: “*La adolescencia de las mujeres no es igual a la de los varones. A los 13 o 14 años noté que a mi hermano varón, 2 años más chico que yo, le permitían hacer cosas que a mí no. Por ejemplo quedarse hasta tarde en la vereda con los amigos. A mí no. Cuando mi papá nos llamaba teníamos que entrar al instante, de lo contrario recibíamos penitencia y sanción; en cambio los varones gozaban de libertad. A ellos se los estimulaban a tener su debut sexual con chicas más grandes, para ser experimentados, mientras que nosotras debíamos esperar al matrimonio “llegar vírgenes”.* (Entrevistas anónimas a mujeres, mayo, 2011). Las causas de estas demandas que en la cotidianidad de los núcleos familiares son naturalizadas se encuentran en el Patriarcado cuya costumbre cultural menosprecia y trata a las mujeres como ‘cosa’, ‘objeto’ o ‘propiedad’ al servicio exclusivamente del hombre.

Ahora bien, ¿qué es el Patriarcado? Para nuestro interés aquí, nos remitimos a la obra de Kate Millet (1969). Ella señaló el problema del poder político que, para sostenerse y perpetuarse, requiere de una forma específica de concebir lo sexual y de intervenirlo. El Patriarcado es la ideología que sustenta esa intervención y lo hace sobre la base

del heterosexismo cuyos pedestales se encuentran en el ámbito público y privado. Las prácticas que generan son, violentas. De ese modo, según Carole Pateman (2014) la sociedad civil que incluye lo privado, se escinde y pasa a ser sólo lo público, mientras lo privado queda como natural y opuesto a lo civil-social. Las mujeres participan de la esfera privada que “...es parte de la sociedad civil pero está separada de la esfera ‘civil’. La antinomia privado/público es otra expresión de natural/civil y de mujeres/varones” (Pateman, 2014: 15). La diferenciación de esferas no tiene iguales implicancias para hombres y mujeres. Las mujeres quedan adscriptas al mundo privado, mientras los hombres traspasan ambas esferas dado que el mandato de la ley del derecho sexual masculino abarca ambos reinos. Sin embargo el contrato sexual impone, una violencia originaria que incluye su propia invisibilización en términos de naturalización primero y, segundo, en violencia física, moral, económica y psicológica. En consecuencia, debemos admitir que capitalismo y patriarcado forman una estructura que opera aún por encima de quienes la fomentan, excluyendo de todo espacio de poder a quienes la sostienen: los oprimidos del sistema. Al respecto Falú reconoce que “los lineamientos de un modelo económico hegemónico basado en la exclusión y en la producción de sectores sociales funcionales y subalternos, las mujeres son las principales afectadas” (2016: 19).

En este sentido la violencia de género no es sinónimo de violencia contra las mujeres. La violencia de género afecta a hombres y mujeres de distintas edades, condiciones sociales, geográficas, económicas, políticas entre otras. Así, la violencia contra las mujeres sería una de las dimensiones comprendidas en la noción de violencia de género. Pero, la violencia contra las mujeres es la forma más extensa en el tiempo perpetrada contra una persona por su condición de género, y constituye una forma de violencia social estructural que ubica a las mujeres en una posición subalterna en relación al poder masculino hegemónico.

La visibilidad pública que fue teniendo llevó a que organismos nacionales e internacionales se abocaran a propuestas normativas y políticas públicas en busca de solución al problema. A partir de la reforma constitucional de 1994, la Convención Internacional sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra la Mujer y la Convención Interamericana para Prevenir, Sancionar y Erradicar la Violencia contra la Mujer fueron incorporadas a la Constitución Nacional en el art. 75 inc. 22. Mientras que el protocolo Belem do Pará, fue ratificado por Argentina en 1996 (Ley N° 24632) y el Protocolo Facultativo a la CEDAW en el año 2007. Por tanto, entendemos por violencia contra las mujeres, siguiendo los artículos 4, 5 y 6 de la Ley 26.485, de protección integral para prevenir, sancionar y erradicar la violencia contra las mujeres en los ámbitos en que desarrollen sus relaciones

interpersonales, a: "...toda conducta, acción u omisión, que de manera directa o indirecta, tanto en el ámbito público como en el privado, basada en una relación desigual de poder, afecte su vida, libertad, dignidad, integridad física, psicológica, sexual, económica o patrimonial, como así también su seguridad personal. Quedan comprendidas las perpetradas por el Estado o por sus agentes" (Ley N° 26.485, Artic. N° 4).

Es en este desplazamiento donde reside la especificidad de la política para Ranciere (2007) como la unidad distorsionada de lo uno y lo múltiple como irrepresentable y se constituyen en dispositivos de mediación del lenguaje para demostrar que no fueron reconocidos constituyendo un escenario político de las partes y del todo en disputa por los sentidos y los significados de las prácticas colectivas. De esta manera, las experiencias en la esfera local generan diversos efectos y sentidos dislocatorios sobre la distribución de lugares sociales, contextos y cuerpos porque se trata de sujetos que desde los márgenes de los discursos dislocan al orden del consenso, esto implica "que no son solamente seres de necesidad, de queja o de grito, sino seres de razón y discurso" (Rancie-re, 2007: 72) como modo de subjetivación y de emergencia en abierta latencia identitaria.

#### **Narrativas sobre relaciones complejas: Caso(s) en Río Cuarto. Córdoba**

La información que se presenta surge del procesamiento y análisis de la base de datos elaborada por el equipo de investigación "Narrativas discursivas acerca de la violencia hacia mujeres, en clave de lectura normativa" a partir del registro de las acciones colectivas de los actores en clave territorial durante los años 2009 y 2012 en Río Cuarto. Aquí es importante recuperar la dinámica política, que desde lo discursivo, ha permitido permanecer en las diferentes acciones y decisiones desde lo colectivo visibilizando los reclamos de colectivos minoritarios que aún no encuentran desde la esfera del poder judicial esclarecimiento y contención a demandas y reclamos. Es en esta instancia que se dará lugar a la discusión que contribuye al posicionamiento del sujeto que se encuentra ideológicamente politizado donde lo masculino como línea política de gobernabilidad es hegemónica en dislocación con los reclamos colectivos de minorías sexuales, lesbianas, homosexuales identificándose como colectivos dinámicos y conflictivos recuperando sentidos y significados.

El Programa de Asistencia a Víctimas contra Delitos de Integridad Sexual en un relevamiento realizado desde el 2009 al año 2012 reveló que la muestra de víctimas oscila entre 6 a 18 años de edad en la cual la edad del abusador se ubica entre los 25 a los 50 años de edad siendo el 97.9 % varones quienes abusan de las víctimas mujeres; mientras que el 2.1% son mujeres. En la mayoría de los casos, el porcentaje corresponde a

delitos cometidos por padrastros en contextos de agrupaciones familiares y familias ensambladas. Finalmente el 64% de la muestra entre 6 a 12 años han sido atendidos por el programa mientras que el rango de 13 a 18 años solo el 27% (Entrevista a Ghirardi, 05/04/2017). Esto muestra una tendencia prospectiva de casos que se visibilizan referidos a la violencia hacia las mujeres.

#### **A modo de reflexiones finales**

En la comunicación se focalizó la mirada en integrar tres tópicos nodales: "*discurso, mujeres y violencia de género*" como una construcción de sentido social y como proceso de construcción social de sentido que abarca una multiplicidad de lenguajes.

Una lectura de su revisión ontológica, epistemológica y metodológica es que un conocimiento exhaustivo de las mujeres constituye una condición necesaria para el éxito de cualquier investigación.

Avanzar en la construcción analítica de un discurso como el presentado, adquiere una dimensión relevante si se considera que detrás de cada categoría analítica existe una forma de interpretar la cotidianeidad. El motivo remite a la concepción de que toda construcción discursiva conlleva una estimación e inevitablemente, se pone en juego como estrategia de lucha y poder político en la re configuración de la mujer y de las mujeres.

#### **Referencias**

- BOFF, L. y MURARO, R. M. (2004) "*Femenino y Masculino, Una nueva conciencia para el encuentro de las diferencias*". Madrid: Trotta
- BUTLER, J. (2017) "*Cuerpos aliados y lucha política. Hacia una teoría performativa de la asamblea*" Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Paidós
- BUTLER, J. (2010) "*Confesiones corporales*" en *Deshacer el género*. Barcelona: Paidós
- BUTLER, J. (2007) "*El género en disputa*". Barcelona: Paidós
- FALU, A. (2016) "*Mujeres y Ciudades*" en *Rede de Desarrollo Humano – REDEH. Para lá e Para cá. El Derecho de las Mujeres a las Ciudades*: Brasilia: Editorial REDEH.
- LACLAU, E. (2005). "*La Razón Populista*". Buenos Aires: Editorial Fondo de Cultura Económica.
- PATEMAN, C [1988] (1995) "*El contrato sexual*" México: ANTHROPOS. UAM
- RANCIERE J. (2007). "*En los bordes de lo político*". Buenos Aires: La Cebra
- SEGATO, R. L. (2010) "*Las estructuras elementales de la violencia. Ensayos sobre género entre la antropología, el psicoanálisis y los derechos humanos*". Buenos Aires: Prometeo

## GÉNERO Y VIOLENCIA

Marta E. Oliva

Es por todos conocidos que el fenómeno de la violencia ha crecido y escalado a niveles insospechados en estos últimos tiempos como así también las producciones teóricas en torno a descifrar sus mecanismos intrínsecos a fin de poder desmantelarlos. Si bien la violencia es tan añeja como la humanidad misma, la urgencia por su desnaturalización, podríamos afirmar, que no lo es. Muy por el contrario, la tarea de la comprensión del fenómeno en toda su complejidad se ha impuesto en las agendas académicas y políticas desde no hace demasiado tiempo -mediados del siglo XX- y con cierto grado de apremio, so pena del exterminio mismo de lo humano y su entorno sobre la faz de la tierra.

De todo el abanico en el que se despliegan los distintos tipos de violencia, es nuestra intención en el presente trabajo detenernos a reflexionar en torno a algunos canales subterráneos que subyacen de manera particular al fenómeno de la violencia sexo-genérica. En este sentido, la filósofa feminista argentina María Luisa Femenías sostiene que a toda violencia sexo-genérica le subyace un subtexto de género, esto es, que “todo discurso (o su abrumadora mayoría) se teje en base a un conjunto de pre-supuestos (no solamente) sexistas” (Femenías, 2006: 53).

Ahora bien, si entendemos que todo dispositivo de exclusión, invisibilización o forclusión de la mujer a lo largo de la historia es un modo de violencia, acordaremos que estos han sido innumerables como así también toda producción teórica que intenta dar cuenta al respecto. (Femenías, 2006: 40) Dado este panorama, y queriendo acotar el horizonte de nuestra reflexión, nos detendremos primeramente a explicitar el lugar de la mujer en la etapa contractualista que abre e inaugura la instauración moderna del Estado con sus ideales universalistas de igualdad y libertad. En un segundo momento, intentaremos acercarnos a otro ejemplo paradigmático de exclusión según Femenías, como lo fue La Declaración Universal de los Derechos del Hombre y del Ciudadano en el horizonte histórico de la ilustración. Finalmente nos gustaría traer a colación las contribuciones de la escritora y filósofa inglesa Mary Wollstonecraft (1759-1797) sobre la condición de la mujer en una época signada por lucha por el reconocimiento de los derechos del individuo. Al respecto pretendemos vincular algunas nociones básicas de su postura con ciertas categorías propias del pensamiento ilustrado que fluctuaban e impregnaban la atmósfera europea del Siglo XVIII.

### I. Contractualismo, los derechos del hombre y la invisibilización de la mujer

Si bien el surgimiento de los modernos estados se abre con la firma simbólica del Contrato Social fundamentado en la igualdad y la libertad de todos los hombres, la mujer quedó excluida de esta universal declaración. Sostenido en la ficción del discurso teórico universalista e integrador, las mujeres constituyeron desde la primera hora la presencia de una ausencia. La historia misma da cuenta de este singular fenómeno si nos ponemos a registrar las innumerables, ininterrumpidas e incluso aún actuales luchas de las mujeres por el reconocimiento y efectiva participación en los distintos ámbitos de la vida humana.

Se denomina contractualismo -S. XVII- a la corriente de pensamiento filosófico y político moderno que intenta dar cuenta del origen de la Sociedad Civil y del Estado. Entre sus principales exponentes se encuentran Hobbes, Locke y Rousseau, y en líneas generales sostienen que la sociedad y el estado surgen a partir de un pacto deliberadamente consensuado entre los hombres por el cual ceden parte de su libertad a cambio de leyes protectoras. Dado lo acotado del presente trabajo, y no pudiendo dar cuenta de lo elaborado por cada uno de ellos, nos detendremos en algunos lineamientos generales que nos interesa destacar de la propuesta hobbesiana tal como lo aborda Femenías en el texto *Violencia contra las mujeres: Urdimbres que marcan la trama*, y que nos permitan visualizar el mecanismo oclusivo que hizo que las mujeres no participaran, o participaran aparentemente, en la firma del contrato.

Ahora bien, en general el contractualismo de Hobbes, como el de Locke y Rousseau, se apoya en una ficción. La misma sostiene que los hombres vivían, en un primer momento, en un supuesto estado de naturaleza donde todos son seres individuales, libres e iguales por naturaleza, e incluso se llega a afirmar que nadie nace más inteligente que otro, ya que la inteligencia se obtiene por experiencia. Y cuando decimos todos, incluye varones y mujeres. Teniendo todos la misma necesidad de conservar la vida y satisfacer sus necesidades, todos son igualmente -esto es racionalmente- capaces de proveerse los medios necesarios para tal fin. Y siendo que los bienes sobre la tierra son limitados, al entrar en competencia por poseerlos se puede incluso matar al otro para obtenerlo. La competencia como la generadora de discordia lleva a una guerra de todos contra todos. En ese sentido cobra relevancia la tan mentada frase del filósofo: *Homo homini lupus*. El estado nace entonces ante el miedo a la muerte y la autodestrucción de todos contra todos.

Ahora bien, como anteriormente hemos afirmado, en el estado de naturaleza el “todos” incluye por igual a varones y mujeres, y todos tienen las mismas expectativas para satisfacer sus deseos y conservar sus vidas (Femenías, 2008: 17), de lo

cual se deriva que todos igualmente han suscripto consensuadamente el pacto como un medio de garantizar goces, disfrutes y protección de la vida. No obstante, no sucedió así.

Es aquí donde Femenías nos acerca al planteamiento teórico de la politóloga australiana Carole Pateman, la cual se dedicó a dismantelar deconstructivamente los ríos subterráneos de exclusión de la mujer que corren subrepticamente por debajo de la teoría contractualista: "Carole Pateman hizo visible el sub-texto sexista del modelo contractualista en general y del hobbesiano en particular. Mostró cómo a la igualdad universal del estado de naturaleza que, valga la redundancia, incluye varones y mujeres se sigue –tras el Pacto o firma hipotética del Contrato– una sociedad civil que excluye a las mujeres (los pobres, los extranjeros, los individuos «de color») de sus derechos y beneficios" (2008: 17).

Pateman, a través de un agudo estudio sobre los teóricos contractualistas, especialmente de Hobbes, se cuestiona por qué, si bien en el hipotético estado de naturaleza no habría superioridad y dominio natural de los hombres con respecto a las mujeres, luego, en el surgimiento de la sociedad civil, se da una efectiva subordinación de las mujeres en relación a los hombres. La conclusión a la que arriba es que para que el contrato social cumpliera su función, en la tarea de abrir un espacio público de igualdad para el ciudadano varón -de algunos- y por correlato establecer un espacio de lo privado-doméstico-familiar a donde quedarían recluidas naturalmente las mujeres, solo se pudo dar, si y solo si, previamente se suscribió otro contrato, esto es, el contrato sexual por el que las mujeres delegaron o perdieron su poder de apareamiento y participación efectiva en el espacio público-político en calidad de igualdad con los demás ciudadanos varones. Al respecto la politóloga afirma: "En los relatos de los teóricos clásicos del contrato resulta difícil discernir el contrato sexual, porque está desplazado hacia el contrato de matrimonio. La mayoría de los teóricos clásicos sostiene que matrimonio y familia son parte de la condición natural. Los hombres disfrutaban de la natural «superioridad de su sexo» y se supone que cuando las mujeres se convierten en esposas, lo hacen siempre con su consentimiento al contrato matrimonial, que las sitúa en la posición de sometimiento a sus maridos" (1996: 154-155).

Es así que, en el supuesto estado de naturaleza, por el sistema de matrimonio, cada hombre en su calidad de superior tiene acceso a una mujer que por derecho conyugal puede ejercer. Y este sistema de ejercicio de poder y dominación sobre las mujeres es importado desde el estado de naturaleza hacia la sociedad civil.

Más adelante, Pateman afirma que todos los textos clásicos sobre el contrato social presuponen el contrato sexual previo: "El contrato original que crea la sociedad civil (que envuelve tanto la esfera pública como la privada) implícitamente incorpora

el contrato sexual. En estas historias, el matrimonio y la familia patriarcal aparecen como el fundamento natural y necesario de la vida civil. El fundamento natural ya existe (se presupone en el contrato sexual) de modo que no es necesario contar ninguna historia sobre los orígenes" (1996: 155).

Ahora bien ¿por qué este contrato sexual desaparece diluyéndose de la escena contractual? Según la politóloga esto se debe a que para Hobbes no hay leyes matrimoniales en el hipotético estado de naturaleza y porque las relaciones conyugales no revisten, desde una perspectiva patriarcal, significación política relevante: "Las relaciones conyugales son presentadas como naturales y privadas y de este modo la ley del derecho sexual del varón y del contrato sexual desaparecen por completo" (1996: 155).

Es necesario, como bien lo afirma Pateman, narrar esta otra mitad oculta-desaparecida de la historia del contrato sexual y del surgimiento de la esfera privada que nos constituye como occidente moderno, patriarcal y violento, ya que continuamos aún hoy arrastrando las nefastas consecuencias de esta ausencia originaria, primero simbólica, pero que luego se traduce en los más variados tipos de exclusión y violencia social, psicológica, física, moral, etc. (Femenías, 2008: 8).

En el intento de ir esclareciendo lo que está latente en el fenómeno de la violencia sexogenérica, queremos ahora complementar este paisaje con otro claro ejemplo, en el que el subtexto de género continuó operando desde las sombras de la exclusión. En la misma línea del universalismo deficiente sostenido por los teóricos del contrato en lo que se refiere a la igualdad y libertad de todos los hombres encontramos La Declaración Universal de los Derechos del Hombre y del Ciudadano de 1789 pronunciada en plena efervescencia revolucionaria.

Si bien la declaración enuncia y protege derechos universales para todos los hombres, Femenías nos da algunas pistas para poder entender el desplazamiento semántico que se operó en el término hombre y por el cual las mujeres nuevamente quedaron marginadas e invisibilizadas. Al respecto afirma: "Sabemos que «Hombre» (homme) en francés es un término general que equivale a «ser humano» e incluye a varones y a mujeres. También, que «hombre» (homme) significa «varón», es decir, una «parte» del universal. Admitido el doble significado de «hombre» como todo y como parte es fácil ver cómo se produce el deslizamiento que excluyó a las mujeres e invisibilizar sus luchas y sus reclamos" (2008: 20).

A este desplazamiento Simone de Beauvoir lo identificó como la falacia *pars pro toto*, donde la parte se toma por el todo. Esto es, el varón es el hombre como sujeto de derecho universal. "Los términos «hombre» y «ciudadano» en su doble función gramatical de términos universales y particulares operan al mismo tiempo el «milagro»

de la inclusión y de la exclusión, invisibilizando por añadidura la maniobra, y dando lugar a un curioso «universal masculino», tal como lo exhibe nuestra histórica” (Femenías, 2008: 21).

La historia se empeña en mostrarnos un solo lado del espejo, como si la gesta revolucionaria fuera únicamente mérito de los varones y para los varones donde las mujeres nada tuvieron que ver y aportar. La historia oficial que el canon consagra ha sido siempre la historia de una forclusión, y la Revolución Francesa no es la salvedad.

A continuación intentaremos mostrar cómo la presencia real y transformadora de una mujer imprimió, en el horizonte mayor de la revolución, una lucha denodada por salir del anonimato, como aguas subterráneas que buscaron emerger en la superficie machista y patriarcal.

## II. Mary Wollstonecraft y los derechos de la mujer

El conocido dilema Wollstonecraft viene a colocar un paño de interrogantes y cuestionamientos sobre el rol de la diferencia y la igualdad y su implicancia en el ámbito de lo público y de lo político. Podríamos aseverar que los aportes realizados por Mary Wollstonecraft y su par francesa Olympe de Gouges (1748-1793) las convierten en grandes precursoras de los feminismos que se desarrollarían con toda su fuerza durante los Siglo XIX y XX.

La actividad intelectual más importante de Wollstonecraft la podemos ubicar en los inicios de una etapa revolucionaria que ha confinado al olvido al antiguo régimen con sus limitaciones aberrantes y ha puesto sobre el tapete la posibilidad real de discutir acerca de la igualdad entre los seres humanos, sus derechos y obligaciones políticas. Si bien este tiempo histórico está signado por una clara conciencia que el orden político se debe fundar sobre la igualdad de los sujetos, Wollstonecraft no entiende cómo todavía puede haber en este tipo de orden socio-político sujetos adultos viviendo y siendo tratados como menores y seres inferiorizados/as que necesitan ser continuamente tutelados.

Ahora bien, Wollstonecraft considera que la mujer es igual en naturaleza al hombre porque ambos han sido creados por Dios y ambos son llamados a la práctica y desarrollo de la virtud y que si la mujer se encuentra disminuida o subestimada es por causa de la educación que recibe. Hombre y mujer han sido creados para superar el mero reino animal a través del uso de su capacidad racional. Lo que sucede es que los hombres, a partir de algún error prejuicioso, consideran que la mujer por naturaleza está hecha para agradar y solo es llamada a desarrollar la capacidad de obediencia. Su crítica a la educación de la época es mordaz y muy lúcida al expresar que: “La instrucción que han recibido las mujeres hasta ahora solo ha tendido, con la implantación de la sociedad cortés, a convertirlas en objetos insignificantes del deseo (...) si puede probarse que al pretender

adiestrarlas sin cultivar sus entendimientos se las saca de la esfera de sus deberes y se las hace ridículas e inútiles cuando pasa el florecimiento de la belleza” (Wollstonecraft, 2000: 104).

Wollstonecraft, en *Vindicación de los derechos de la mujer*, enarbola la bandera en defensa de la racionalidad de la mujer y trata de cambiar un modo particular de verla que la limita a la esfera del sentimentalismo y del sensualismo, confinada a la superficialidad del orden doméstico. Considera que si se les diera la chance de una educación basada en el ejercicio del entendimiento para fortalecer el cuerpo y el alma, las mujeres dejarían de ser mero objeto de belleza y lujuria para el hombre y pasaría a transformarse en compañera del mismo y colaboradora en el progreso de la humanidad. Además agrega que es impensable pretender que una mujer ejerza un buen gobierno de su familia y críe de la mejor manera a sus hijos, si ella misma no está correctamente educada en las nobles virtudes y en el conocimiento.

En esta misma línea Pateman sostiene que ya las feministas del siglo XVII habían argumentado que es la falta de una buena educación o una educación defectuosa lo que lleva a ver a las mujeres como seres inferiores o menos capaces: “si ambos sexos recibieran una educación similar y tuvieran las mismas posibilidades para ejercitar sus talentos no habría diferencias políticamente significativas entre las capacidades de los varones y las de las mujeres” (Pateman, 1996: 134-135).

A la hora de dar una justificación de su lucha por una mejor educación de la mujer, Wollstonecraft afirma que: “...si no se la prepara con la educación para que se vuelva compañera del hombre, detendrá el progreso del conocimiento y la virtud; porque la virtud debe ser común a todos o resultará ineficaz para influir en la práctica general...” (Wollstonecraft, 2000: 109).

Podemos percibir en el escrito de esta filósofa, al reclamar que se retire a la mujer de una situación de minoridad y niñez, dos nociones interconectadas que nos remiten muy claramente con los grandes ideales universalistas del proyecto ilustrado: razón y progreso. La confianza entusiasta que manifiesta Wollstonecraft en el poder de la razón y la capacidad que esta tiene para liberar a la humanidad de las sombras del engaño y del error, a partir del progreso en la moral y la ciencia, nos hacen pensar en Kant cuando, afirma: “La Ilustración consiste en el hecho por el cual el hombre sale de la minoría de edad. Él mismo es culpable de ella. La minoría de edad estriba en la incapacidad de servirse del propio entendimiento, sin la dirección de otro” (Kant, 2004: 33).

Entiende su labor como una actividad en beneficio de la humanidad para el progreso moral, tarea que se sustenta en el reconocimiento de los derechos de la mujer a partir de un cambio sustancial en la educación de la misma. Su lucha por los derechos de la mujer se alza como un pedido de justicia y respeto para la mitad de la raza humana: “Es el

afecto por el conjunto de la raza humana lo que hace a mi pluma correr rápidamente para apoyar lo que creo que constituye la causa de la virtud; y el mismo motivo me lleva a desear honradamente ver a la mujer colocada en una posición desde la que adelantaría, en lugar de retrasar, el progreso de aquellos gloriosos principios que dan sustancia a la moralidad" (Wollstonecraft, 2000: 108).

Ahora bien, Wollstonecraft realiza una fuerte embestida contra la pedagogía rousseauiana que limita la educación de la mujer a que la misma se asuma en su papel del sexo más débil, dócil y hecha para agradar y complacer al hombre. Muy por el contrario opina que: "La educación más perfecta es un ejercicio del entendimiento, calculado lo mejor posible para fortalecer el cuerpo y formar el corazón (...) posibilitar al individuo la consecución de hábitos de virtud que le hagan independiente..." y agrega: "...esta era la opinión de Rousseau con respecto a los hombres, yo la extiendo a las mujeres..." (Wollstonecraft, 2000: 131). Y vuelve a insistir que hacer esto no es masculinizar a las mujeres, sino que por el contrario, es sacarlas de un espacio de degradación que las torna seres inútiles para la sociedad.

Hasta aquí valgan estas pocas ideas para constatar en la obra de esta pensadora una profunda preocupación por la situación de la mujer de su tiempo, un compromiso firme en la lucha por sus derechos y a la educación en primera instancia.

Como la educación ha sido desde siempre el arma principal con que cuentan los hombres para liberarse de toda la opresión que la ignorancia acarrea, consideramos que el caso Wollstonecraft en los albores revolucionarios impregnados de los valores iluministas, constituye un claro ejemplo de aquellas aguas subterráneas, mentes alternativas que en cada época histórica buscan aflorar y tornarse visibles en pro del reconocimiento y la liberación de la mujer y en contra de toda violencia naturalmente institucionalizada.

## Referencias

- Femenías, M.L. (comp.) (2006) *Feminismos de París a La Plata*. Buenos Aires: Catálogos.
- Femenías, M.L. (2008) "Violencia contra las mujeres: Urdimbres que marcan la trama" en Aponte-Sánchez, E y M.L. Femenías, *Articulaciones sobre violencia contra las mujeres*, La Plata: Edulp. Disp. <http://hdl.handle.net/10915/35346>.
- Kant, I. (2004) *Filosofía de la historia*. La Plata: Terramar.
- Pateman, C. (1996) *El contrato sexual*, Barcelona: Anthropos.
- Wollstonecraft, M. (2000) *Vindicación de los derechos de la mujer*. Valencia: Ediciones Cátedra.

## LA AMBIGÜEDAD DEL XÉNOS.

### Consideraciones acerca de un caso de violencia local desde una perspectiva interdisciplinaria

Silvana Pfeiffer

#### Introducción

El propósito del presente trabajo es considerar, desde una perspectiva interdisciplinaria, un problema acuciante en diferentes ámbitos socio-culturales: el del posicionamiento hacia el extranjero, quien, en tanto "otro", interpela y suscita numerosos interrogantes a la vez que es objeto de diferentes actitudes motivadas por estereotipos, prejuicios e incluso posiciones etnocéntricas.

Concretamente, se tomará un caso: el homicidio perpetrado el 30 de agosto de 2014 en el barrio riocuartense "Las Delicias", crimen que suscitó reacciones xenófobas que tuvieron considerable alcance y que hicieron necesaria la intervención de especialistas en el ejercicio de la mediación. A partir de este hecho local, se efectuarán consideraciones sobre de las profundas transformaciones experimentadas por la sociedad argentina a lo largo de su historia, así como acerca del papel desempeñado por la figura del inmigrante en ellas y en la construcción de relatos identitarios y xenófobos; asimismo, se considerarán acciones orientadas a resolver conflictos y a evitar la violencia y la discriminación.

Con el fin de organizar el desarrollo del tema, se divide la exposición en tres partes, destinadas a: 1) una somera descripción de los hechos; 2) su contextualización en un panorama socio-histórico más amplio; y, finalmente, 3) su vinculación con el abordaje interdisciplinario para la resolución de conflictos y la concreción conjunta de acciones para la potenciación de los valores de la comunidad.

#### 1. Descripción de los hechos

Los hechos se enmarcan en un barrio de Río Cuarto, "Las Delicias", habitado por personas con escasos recursos económicos. El sábado 30 de agosto de 2014, Jorge Alexis Rodríguez, quien trabajaba como jornalero en la extracción de arena, regresaba en moto con un amigo a su domicilio; encontró jóvenes armados que, aparentemente, lo estaban esperando; recibió golpes, cortes con un machete y dos balazos. Aunque fue trasladado al hospital San Antonio de Padua, falleció al poco tiempo de haber ingresado allí.

Cuatro personas fueron detenidas inicialmente por este crimen (posteriormente serían imputados únicamente tres, los cuales quedarían en libertad

por el beneficio de la duda, según lo resuelto por la Cámara Segunda del Crimen de Río Cuarto: dos de ellas, de nacionalidad boliviana.

Después de los sucesos mencionados, se desataron una serie de ataques que tuvieron como blanco la comunidad boliviana: unas veinte personas fueron detenidas por agresiones, intimidaciones y amenazas a vecinos de esa nacionalidad; la vivienda donde se encontró el arma con la que presuntamente se hirió a la víctima fue incendiada; incluso se interrumpió el tránsito en el puente de ingreso al barrio para pedir, al mismo tiempo, justicia y la expulsión de personas de origen boliviano; algunos vecinos de esa nacionalidad abandonaron voluntariamente sus casas (aunque luego muchos regresaron). Los hechos tomaron una dimensión tal que determinaron la intervención del INADI Córdoba, a través de su directora Adriana Domínguez, y del cónsul de Bolivia en Córdoba, Oscar Sanjines Vargas, quienes llegaron a la ciudad y participaron de reuniones de mediación entre los vecinos del barrio "Las Delicias".

## **2. La alteridad del inmigrante: entre la hospitalidad y la xenofobia**

En el marco dinámico en que se comprenden los procesos de subjetivación, el sujeto se encuentra atravesado de historicidad: las subjetividades dan cuenta de la imbricación con los espacios sociales en un tiempo histórico concreto. Surge, entonces, la pregunta acerca de cómo se ha constituido el relato identitario de una sociedad y qué papel juega en ella la figura del extranjero.

El extranjero, en tanto "otro" que procede de un espacio cultural diferente e irrumpe en el propio ha suscitado y suscita con frecuencia sentimientos ambivalentes. Ya en el mundo antiguo, tanto en el ámbito helénico como en el latino, los vocablos que designan al huésped (tanto a aquel que ofrece el hospedaje como al que lo recibe) expresan esa ambigüedad. En Grecia, una misma palabra, "xénos", nombra tanto al "huésped" como al "forastero" y al "extranjero". El trato hacia este último aúna el temor y la suspicacia que se experimentan frente al desconocido y al diferente con la obligación humana y religiosa (Zeus mismo, con el epíteto de *Xénios*, aparece como dios de la hospitalidad) de brindar hospitalidad. (Finley 1961: 121-2). En Roma, ambos aspectos se deslindan en sendos vocablos, "*hospis*" y "*hostes*", que aluden (los dos) al extranjero, de quien subrayan, respectivamente, su faceta amistosa o adversa. (Mir 1964: 225).

Esta ambigüedad hacia la figura del extranjero se advierte, en el caso concreto de la historia de la Argentina, desde los momentos en que, superada ya la fragmentación política en autonomías provinciales, el país comienza a perfilarse con un proyecto de unidad nacional, proyecto que incluye la incorporación del inmigrante de origen europeo, en razón de la escasez de población nativa para tan inmenso territorio. El modelo tiene sus raíces

en las propuestas, entre otros, de Sarmiento y Alberdi y se concreta desde las tres presidencias (Mitre [1862-1868], Sarmiento [1868-1872], Avellaneda [1862-1880]) del país unificado tras la secesión de Buenos Aires, y con mayor fuerza aún en la presidencia de Julio Argentino Roca (1880). El impulso de la inmigración llevaba implícita la idea de una transformación y homogeneización de la mentalidad según patrones culturales europeos, que se estimaban superiores: tal la concepción subyacente en el discurso de la Argentina como "crisol de razas". (Grimson 2004: 2). La ambivalencia respecto del extranjero se advierte en el sector social que sustenta este proyecto: por un lado, se abren las puertas de ingreso a los europeos; por el otro, se les niega el acceso efectivo a las tierras, que quedan en posesión de la elite terrateniente; asimismo, y como resultado de la divergencia entre lo que se esperaba (extranjeros procedentes de países anglosajones y protestantes) y lo que efectivamente aconteció (ingreso mayoritario de italianos y españoles, es decir, de habitantes de países latinos y de creencias católicas), esa misma elite se replegó en sí misma y exaltó, para diferenciarse de esa afluencia migratoria, las raíces nativas.

Ya en las primeras décadas del siglo XX, esa pequeña franja de la sociedad que reunía los privilegios políticos, económicos, sociales y culturales se vio cuestionada por la emergencia de un nuevo sector, integrado por los descendientes de los inmigrantes que habían ingresado en el país en los decenios finales del siglo XIX en razón de las necesidades del modelo agroexportador. Gracias al trabajo y el ahorro de sus padres, así como mediante el acceso a la educación pública, estos hijos de europeos lograron constituir los sectores medios de la población argentina y pugnaron por acceder a la participación política, lo cual obtuvieron, finalmente, con la llegada a la presidencia de la nación de un nuevo partido político, el radicalismo, que se mantuvo en el poder hasta 1930.

La crisis económica que sobrevino a partir de 1930 y el carácter autoritario de los gobiernos de la llamada "Década infame" dieron lugar a un nuevo modelo económico, caracterizado por la sustitución de importaciones. La consecuencia fue una notable migración interna: los peones rurales se trasladaron a las principales ciudades del país, donde la actividad vinculada con la industria absorbió esa población en tanto que la villa miseria albergó a los que no lograron una inserción adecuada en el ámbito laboral. Un nuevo sector se configuró entonces: los "cabecitas negras", la fuerza que llevó al poder a un nuevo movimiento, el peronismo, y que obtuvo de él mejoras concretas en la calidad de vida, y un protagonismo que dejó en segundo plano a los sectores medios. Estos últimos, entonces, procuraron diferenciarse de las masas recientemente incluidas y, al mismo tiempo, asemejarse a la oligarquía.

Frente a esos sectores medios de la población, el sector obrero, el de los peones rurales y el de los



extranjeros provenientes de países limítrofes fueron asimilados por su común condición de pobreza, en una paradójica estigmatización que, al tiempo que disolvía la especificidad étnica, vinculaba a todos por el color de su piel, tal como explica Alejandro Grimson: “Los llamados “inmigrantes limítrofes” que desde el siglo XIX constituyen alrededor del 2,5% de la población argentina no eran socialmente considerados como tales en ese contexto. Más bien, y especialmente paraguayos y bolivianos, eran incorporados al conjunto de los “cabecitas negras”. Esta fue la manera despectiva en que se estigmatizó, en “un país sin negros”, a la población trabajadora con alguna ascendencia indígena que llegaba a la ciudad en los años treinta. Es decir, cualquier diferenciación por origen nacional o por especificidad étnica tendía a disolverse en una identificación de clase que las englobaba, aunque marcando racialmente la “oscuridad”. Los pobres eran “negros” (...)” (Grimson 2005: 2).

Llegamos así a las últimas décadas del siglo XX y las primeras de nuestra centuria, época caracterizada, en la Argentina, por la presencia de inmigrantes provenientes de países limítrofes, que buscan su inserción social trabajando especialmente en los centros urbanos más importantes. En este marco, aparece un fenómeno inédito: la aplicación del vocablo “boliviano” a argentinos cuyos padres tienen ese origen. (Grimson 2005: 6). Como todo uso lingüístico, las derivaciones de esta atribución no son menores: “Esto tiene consecuencias muy relevantes en la visibilidad étnica. Implica que las posibilidades de desmarcación étnica progresiva entre generaciones que era tradicional en la Argentina no funcionan para estos niños que son interpelados a partir de las identificaciones estigmatizadas de sus padres. (...) A esto se puede sumar que en ciertos contextos los “negros” y pobres tienden a ser interpelados genéricamente como bolivianos. No es irrelevante que la hinchada de fútbol del equipo más popular del país sea llamada “boliviana” por su principal adversario. Si antes los bolivianos eran parte de los pobres y ahora a los pobres se los considera en ciertos contextos como bolivianos (...) se entiende la rigurosidad de la metáfora: los excluidos son extranjerizados” (*ib.*).

Otro factor importante que se suma a esta compleja trama es el trabajo: inicialmente, los migrantes de países limítrofes y, concretamente, los de origen boliviano, se encargaron de trabajos que los nativos no estaban tan dispuestos a aceptar. Pero, con el crecimiento de la desocupación, la situación se invirtió y estos últimos comenzaron a competir con aquellos por puestos de trabajo.

Los mencionados aspectos permiten comprender la multiplicidad de elementos (algunos, fácticos y tangibles [transformaciones demográficas, dificultades económicas]; otros, inconscientes y difíciles de mensurar [los prejuicios y la xenofobia latente]) que contribuyeron al menosprecio con que, en el país en general y, asimismo, en nuestra

ciudad, fue considerada la comunidad boliviana y que explicarían en parte los hechos que hemos citado: la atribución de culpa en el crimen solamente a aquellos sospechosos que eran de origen boliviano y la generalización de actitudes hostiles hacia la comunidad boliviana toda, haciendo de ella un “chivo expiatorio”.

### **3. Un abordaje interdisciplinario para la resolución de conflictos y las acciones en común**

Situaciones tan complejas como la señalada no pueden comprenderse desde una sola disciplina y tampoco a través de la yuxtaposición de los aportes parciales de cada una. La historia, la sociología, la lingüística, la psicología, entre otras, tienen mucho para ofrecer a la hora de esclarecer los fenómenos y, asimismo, en orden a la concreción de acciones concretas para resolver conflictos y promover actitudes de comprensión, valoración y apertura; de intercambio y participación.

Asimismo, la reflexión y la acción no pueden quedar únicamente en manos de expertos sin empobrecerse. En este sentido, Maritza Montero, desde la perspectiva de la psicología social y en el marco de una propuesta latinoamericana (es decir, no solamente para América Latina sino desde América Latina), subraya la noción de “fortalecimiento o potenciación” de todo aquello que existe ya en la comunidad: el psicólogo social acudirá como un integrante más, que puede proporcionar ayuda, pero que también tiene que buscarla en aquellos a quienes pretende auxiliar. El experto, entonces, busca junto a otros miembros de la comunidad aquello que mejor podría contribuir al crecimiento de la misma. Los elementos centrales de ese proceso de fortalecimiento serán la participación, la conciencia (lo cual implica la desnaturalización de aquello asumido como irreversible), el poder no como posesión sino como ejercicio, el énfasis en la sociedad civil y, por lo tanto, en la política en tanto ejercicio de la ciudadanía; el compromiso, la autogestión y el desarrollo de capacidades. (Montero 2003: 61-74).

En ese marco participativo puede ubicarse el ejercicio de la mediación, tarea que se concretó con ocasión del conflicto desatado en el barrio “Las Delicias”. Tal como lo refiere Edith Palandri, convocada como mediadora por la coordinadora del Centro Comunitario de Mediación de la Defensoría del Pueblo, la concreción de esta práctica en sucesivos encuentros, con la suscripción de un acuerdo y mediante el empleo de numerosas estrategias para generar confianza, no solamente en las mediadoras sino entre los propios participantes y en el proceso mismo de la mediación, permitió obtener muy valiosas respuestas, entre las que merece destacarse el hecho de que, en ocasión de convocarse a asamblea por parte de la Comisión Vecinal para la elección de la nueva comisión directiva (en julio de 2015), resultó

electa una lista cuyo vicepresidente pertenecía a la colectividad boliviana. (Palandri 2015).

### Conclusión

La complejidad de las relaciones comunitarias torna insuficiente cualquier mirada que se centre únicamente en una disciplina y, por lo tanto, presenta un desafío en el campo teórico y metodológico: ahondar en el abordaje interdisciplinario de su problemática. Al mismo tiempo, encierra la exigencia de aunar pensamiento y acción para que uno y otra resulten fecundos para las comunidades concretas. Un factor de importancia consiste en que ese pensar y ese accionar no consideren mero objeto a la comunidad, sino que partan de ella, es decir, que la tengan como sujeto. En este sentido, constituye una tarea de singular relevancia el desarrollo de un *ethos* dialógico, que haga posible la resolución de los problemas vinculados con los conflictos y la violencia y, especialmente, que obre como factor de prevención al favorecer intercambios que permitan que cada comunidad responda *desde su especificidad*, con la participación activa o la representación advocatoria de sus miembros en un espacio que permita a todos el ejercicio individual y colectivo de la libertad, el despliegue de la creatividad y la contribución transformadora orientada al bien común.

Hemos intentado demostrar esta rica urdimbre de pensamiento-diálogo-acción-vinculación comunitaria considerando un caso concreto y reciente de nuestra propia comunidad riocuartense en relación con la colectividad boliviana, que forma parte de aquella como un "otro" sin dejar de ser ella misma: coparticipe con su singularidad en un delicado juego de mismidad y alteridad. En el caso analizado hemos podido advertir el valor de la mediación en tanto búsqueda de una definición compartida del problema, y también de perspectivas singulares que encuentren puntos en común para la resolución de conflictos, así como ideas innovadoras hacia futuros compromisos comunitarios.

### Bibliografía

- Finley, M. (1961) *El mundo de Odiseo*. México: FCE.
- Grimson, A. (2005) *Nuevas xenofobias, nuevas políticas étnicas en Argentina*. En: *Migraciones regionales hacia la Argentina. Diferencia, desigualdad y derechos*. Buenos Aires: Prometeo.
- Mafud, J. (1972) *Sociología del Peronismo*. Buenos Aires: Américalee.
- Mir, J. M., Dir. (1964) *Vox. Diccionario ilustrado latino-español español-latino*. Barcelona: Bibliograf.
- Montero, M. (2003) *Teoría y práctica de la psicología comunitaria. La tensión entre comunidad y sociedad*. Buenos Aires: Paidós.
- Palandri, E. (2015) *Mediación en conflictos sociales*. Inédito. Río Cuarto.
- Rock, D. (1977) *El radicalismo argentino, 1890-1930*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Versión Digital de "Día a Día" (2014) "Río Cuarto: Por un crimen creció la xenofobia" En: <http://www.diaadia.com.ar/policiales/tras-dias-de-furia-paz-vecinal-en-rio-cuarto> (nota del 3/9/2014). Río Cuarto.

## EL MATRICIDIO DE ORESTES Y EL FIN DE LA TIRANÍA DE LO FEMENINO

Bruno Criaio

### Introducción

El mito del homicidio de Agamenón y el matricidio de Orestes aparece por primera vez en la *Odisea* de Homero, pero es Esquilo en su *Orestíada* quien lleva a la perfección el mito. Esquilo nació en Atenas aproximadamente hacia el año 525 a.c. y murió en Sicilia en 456<sup>1</sup>. Hijo de Euforion de Eleusis, de quien se dice que ya estaba vinculado al teatro de su época. Esquilo escribió y representó en escena unas ochentas tragedias de las cuales solo nos han llegado siete, aproximadamente el diez por ciento de su producción. De los tres grandes trágicos, es el único que tenemos registro de sus obras en la primera mitad del siglo V.

La producción de la vasta obra de Esquilo se desarrolla en lo que se conoce como *pentékonta étea*, los cincuenta años que transcurren entre las Guerras Médicas y la Guerra del Peloponeso<sup>2</sup>. Tal vez los años de mayor esplendor de la *Polis* de Atenas en donde se consolida la Democracia con base de poder en el *dêmos*, la expansión imperialista y sin duda el auge y fortalecimiento de la tragedia Ática.

La *Orestíada* es la única trilogía que se conserva de todas las tragedias que nos han llegado. La obra consiste en la venganza de Orestes quien comete matricidio para restituir los valores olímpicos y de ese modo juzgar la muerte de su padre. Más allá de que Esquilo mantiene la generalidad del mito, incorpora nuevos elementos entre ellos la instauración de una nueva justicia<sup>3</sup>. En el siguiente escrito se propone analizar dos formas violencia particulares en la *Orestíada*, el homicidio de Agamenón lo que determina la tiranía de lo femenino, y la venganza de Orestes por medio del matricidio.

### Tiranía de lo femenino

La *Orestíada* consta de tres obras separadas y encadenadas, *Agamenón*, *Las Coeóras* y *Las Euménides*. Clitemnestra es el personaje principal de la primera parte de la trilogía que lleva el nombre de *Agamenón*. ¿Por qué se considera a Clitemnestra como el personaje principal? Sin duda la obra lleva el nombre del rey de Argos y la acción primordial es el asesinato del rey, pero Agamenón no aparece en la obra hasta el verso 700 aproximadamente. Por lo tanto la mayoría de los diálogos lo entabla el coro (como es habitual en Esquilo) y Clitemnestra, la cual demuestra su *metis* al planificar y perpetuar el asesinato de su esposo por medios de engaños.

Julián Gallego (2003) utiliza un concepto novedoso para referirse a Clitemnestra, la tiranía de lo femenino. Desde el momento en que el coro se entera de la muerte del rey, inicia una gran deliberación con voces individuales y divididas que demuestran, según Gallego (2003), el desconcierto reinante en el palacio. En ese momento aparece la reina y admite haber cometido el asesinato, así ella se ufana y enorgullece de haberlo hecho y no siente vergüenza ni remordimiento. Para Julián Gallego (2003) la reina asumió con regocijo el triple desenlace, el fin de Agamenón decretado por los dioses, la muerte del mismo por medio de las manos de la reina y el final del matrimonio. Pero para que se llegue a la condición de tiranía de lo femenino se necesitan otros elementos en la obra. En este caso la aparición de Egisto, con una escolta armada demuestra que el también participe en el crimen del rey y a su vez el es el amante de Clitemnestra. Egisto le relata al coro de ancianos y al público ateniense como el crimen de Atreo ha sido vengado con la muerte de Agamenón. Desde ese instante Egisto junto con Clitemnestra van a gobernar Argos. Así la *hybris* de ambos se incrementa conforme con las acciones que desarrollan, se declaran enemigos del coro de ancianos y este último invoca a un nuevo vengador. El adulterio de ambos y las decisiones que toman como gobernantes los convierten en la tiranía de lo femenino, ya que Egisto es comparado con una mujer por su femineidad.

En la Atenas clásica el lugar reservado para la mujer era el ámbito privado, el *oikos*. Pero a lo largo del *Agamenón*, Clitemnestra rompe con ese lugar exclusivamente femenino y pasa al ámbito público, a la *polis*. Desde que envía al vigía a esperar el fuego con la señal de la victoria en Troya, hasta las discusiones con el coro de ancianos, la acercan a una figura masculina capaz de encargarse del ámbito público. En relación a esto Julián Gallego (2003) aclara, “la figura de Clitemnestra, que como esposa solo debería ser el complemento necesario del *oikos*, muestra mal sin embargo este rol reservado para la mujer en un contexto social en que el varón asume todas las prerrogativas públicas”. A su vez la sorprendente persuasión (*peithó*) de la reina, queda demostrada en la disputa por la alfombra púrpura, en que logra que Agamenón ingrese al palacio pisando la alfombra y de ese modo se demuestra nuevamente la *hybris* del rey. Esto la convierte en alguien capaz y temible. Tal es el caso que el coro no se opone abiertamente a la misma y al final de la obra, el coro logra invocar a un nuevo vengador, quien será Orestes. Aunque el adulterio con Egisto y la imposición de una tiranía aseguran que la *hybris* de Clitemnestra tenga consecuencias, Orestes la asesinará en venganza por el crimen de su padre.

### El matricidio de Orestes

La segunda parte de la obra, titulada *Las Coéforas* comienza con la escena de Orestes y Pílates que se encuentran en la tumba de Agamenón.

Inmediatamente aparece Electra y el cortejo que la acompaña para realizar las libaciones correspondientes frente a la tumba de su padre, por lo tanto Orestes y Pílates se esconden. Electra se encuentra muy triste por la muerte de Agamenón y luego de realizar las libaciones pide e invoca a un juez vengador, en este caso a Orestes. Previo al encuentro de Orestes y Electra, se deja traslucir en la obra, que Clitemnestra y Egisto tienen varios enemigos dentro del palacio y que pronto perecerán a manos del vengador de Agamenón. En el encuentro de ambos hermanos, Orestes dice “domínate, no pierdas el juicio por la alegría. Ya sé yo que nuestros parientes más íntimos son nuestros crueles enemigos”. Luego de realizar las libaciones, hermano y hermana planifican la muerte de su madre y el amante de la misma. Si Agamenón murió con engaños, también lo harán sus asesinos. Hay que destacar la actitud de Electra, que siempre profiere odio contra su madre y participa activamente del engaño hacia ella, reclamando venganza por el asesinato de su padre. De este modo lo masculino se va imponiendo otra vez en el palacio de Argos.

El engaño está preparado, Orestes y Pílates ingresan al palacio de los Atridas haciéndose pasar por mensajeros, y le comunican a Clitemnestra que Orestes ha muerto en un torneo. La reina conmovida por la noticia le pide a la Nodrizza que busque a Egisto para comunicarle lo que dijeron los mensajeros. La Nodrizza llora por la muerte de ese niño que ella crio en el palacio y que ya no volverá a ver, inmediatamente el coro la persuade de que le indique a Egisto que se presente sin sus guardias. Y así sucede, Egisto aparece en escena sin su escolta armada, por lo cual Orestes le da muerte fácilmente. Alarmados en el palacio, un esclavo le comunica a Clitemnestra “el muerto ha matado al vivo. Te lo aseguro”. La reina comprende la gravedad de la situación y se dispone a enfrentarse al hijo.

El mandato de Apolo se impone en la voluntad de Orestes, le debe dar muerte a su propia madre para vengar a su padre. En el verso 890 Clitemnestra pronuncia las siguientes palabras, “Mediante engaños perecemos igual que nosotros matamos” y en el verso 895 prosigue “¡Detente hijo mío! Respeta, niño mío este pecho, en el que, apoyado te adormecías durante el tiempo que tú mamaste mi leche nutricia”. Luego de estas palabras Orestes duda sobre como proseguir, y Pílates lo incentiva a cumplir los mandatos de Apolo. El hijo justifica frente a la madre el porqué ella debe morir, así lo masculino impera en el palacio de Argos. Orestes mata Clitemnestra cumpliendo con el mandato del dios, pero el ciclo trágico está lejos de concluir. Quien comete matricidio será perseguido y asesinado por las furias vengadoras, las Erinias exigen sangre por un crimen de sangre. La obra termina con las visiones de Orestes siendo perseguido por las Erinias, el matricida no tiene otra opción que huir hacia el oráculo de Delfos, donde Apolo lo protegerá de las furias vengadoras. Albin Lesky

(1989) en su ya clásica obra *"Historia de la literatura griega"* indica al respecto del final de los *Coeforas*: "La característica de Esquilo de mostrar de improviso la doble faz funesta de la acción del hombre, se destaca aquí con particular nitidez. Orestes que obedece al dios y venga a su padre, es el más dócil de los hijos, pero entra, sin embargo, como asesino de su propia madre, en el círculo de obcecación, crimen y expiación que rodea a su estirpe" (Lesky, 1989: 289). Con dicha caracterización Lesky (1989) indica el dilema trágico en que queda atrapado el propio Orestes. La innovación de Esquilo sería en la última pieza de la obra donde se termina con el ciclo de crímenes de sangre. El héroe trágico queda manchando con dos crímenes y en su estado de locura solo él ve a las Erinias que los persiguen y reclaman venganza. El ciclo no está cerrado, es necesario que se instaure una nueva justicia o los crímenes de sangre seguirán indefinidamente. Julián Gallego (2003) en *"La democracia en tiempos de tragedia"* afirma que "la venganza de Orestes no dará paso a un nuevo reinado tiránico". La *hýbris* de Agamenón se paga con el homicidio del mismo rey, lo que generó la tiranía de Clitemnestra y Egisto, la cual fue castigada con el matricidio de Orestes. Por eso es necesario terminar con los crímenes de sangre que pesan sobre la familia de los Atridas, la justicia privada debe dar paso a una institución de la *polis* que regule las venganzas privadas.

### La justicia de la *Polis*

En las *Euménides* la última obra de la trilogía, Orestes llega como suplicante a la ciudad de Atenas, su sufrimiento es permanente ya que continúa siendo perseguido por las Erinias. La diosa Atenea se hace presente y escucha las suplicas del héroe, también escucha las demandas de las Erinias. Orestes y las Furias aceptan la mediación de Atenea y esperan la sentencia que ella dicte. Como el asunto es muy grave para que lo juzgue un solo mortal o un dios, así Atenea convoca a los mejores ciudadanos y conforma el tribunal del Areópago, que será el encargado de realizar todos los juicios por crímenes y otros delitos.

El juicio inicia con alegatos contrapuestos, Apolo testifica a favor de Orestes, en que prevalece la figura del varón sobre la de la mujer, lo patriarcal sobre lo matriarcal. En el discurso de Apolo se condena el asesinato del esposo pero no el asesinato de la madre en una causa noble. También las Erinias exponen sus argumentos, reclamando que se debe juzgar al matricida ya que la madre es quien da vida y cuida al niño. Luego de escuchar todos los argumentos, Atenea le ordena a los jueces que procedan a la votación sobre el caso, y a partir de ese momento queda institucionalizado el tribunal del Areópago. Si existe empate en la votación, la diosa procederá a desempatar con su voto. Efectivamente así sucede y Atenea con su voto absuelve a Orestes.

La diosa opta por la tradición patriarcal, por ordenar el palacio de Argos, y por respetar el cosmos olímpico en contra del deseo de sangre de las Erinias.

Así un crimen de sangre que surgió como deseo de venganza privada es juzgado por un tribunal de la *Polis*, la justicia se hace pública y Orestes es absuelto. Regresaría al palacio de Argos para atenerse a las decisiones del pueblo, y no gobernar de forma tiránica. La Erinias descontentas intenta confrontar a la diosa Atenea, pero luego de un extenso dialogo aceptan la propuesta de transformarse en diosas buenas llamadas Euménides.

### Conclusión

La *Orestíada* ha sido una de las tragedias más estudiada por historiadores, filósofos y filólogos. Así en este pequeño trabajo, he intentado mostrar dentro de la obra la figura femenina predominante, Clitemnestra, quien luego de asesinar a su esposo acusándolo de adulterio y del sacrificio de Ifigenia, trasforma su gobierno de reina regente en la tiranía de lo femenino. Sucediendo el asesinato de Agamenón, tiene que aparecer un vengador, Orestes impulsado por los oráculos de Loxias viaja a su Argos natal y le da muerte a su propia madre. Aparecen las Erinias y reclaman la sangre del matricida, pero el ciclo de venganza debe terminar.

Esquilo en su magnífica *Orestíada* le demostró al público ateniense que el equilibrio era posible, que la venganza privada y los crímenes de sangre se terminaron en la *Polis* democrática. Con el tribunal del Areópago se hace visible la justicia de la *Polis*, que tiene como protectora a la diosa Atenea, para custodiar la nueva institución y la misma *Polis*. El equilibrio se completa con las transformaciones de las Erinias en Euménides.

### Notas

1. Gilbert Murray (2013) en su clásica obra *"Esquilo creador de la tragedia"* expone de forma completa la vida de Esquilo.
2. La caracterización de la sociedad ateniense en el periodo mencionado, lo realiza en la perfección Domingo Placido (1997) *"La sociedad ateniense"*.
3. La instauración de una nueva justicia en la *Orestíada*, es plateada como una conjugación de factores en Julián Gallego (2003) *"La democracia en tiempos de tragedia"*

### Referencias

- Esquilo (2015) Tragedias, Madrid: Gredos  
Leski, A. (1989) Historia de la literatura griega, Madrid: Gredos.  
Gallego, J. (2003) La democracia en tiempos de tragedia, Buenos Aires: Miño y Dávila.  
Murray, G. (2013) Esquilo creador de la tragedia, Madrid: Gredos.  
Placido, D. (1997) La sociedad Ateniense, Barcelona: Crítica.

## MUJERES Y VIOLENCIA EN EL ESPACIO

### PÚBLICO DE BAHÍA BLANCA

Lucy Pelliza

#### 1. Introducción

La presente comunicación propone una reflexión sobre el espacio público y la violencia urbana desde la perspectiva de género en la ciudad de Bahía Blanca. De acuerdo con Jordi Borja: la ciudad es “Un espacio público, abierto y protegido (...). Una concentración de puntos de encuentro” (Borja, 2001:391). Es reconocido como un lugar de cohesión social e intercambios, como un producto social dinámico, multidimensional y que concentra la diversidad. Es un espacio de derechos y responsabilidades (Op. cit, 2003:119). El mismo incide en el paisaje urbano como también en la calidad de vida de sus habitantes. Fernández Durán sostiene que el espacio público de las ciudades: “se ve cada día más alterado, privatizado...”. Se observa la desaparición de los mercados tradicionales en las áreas centrales y emergen: “Las nuevas catedrales del consumo”, (Op.cit, 2006) dejando de lado las amenazas y riesgos que impiden participar libremente en la vida social, laboral y política de las mujeres.

Por lo tanto, este trabajo, pretende enfocarse en la percepción del miedo de las mujeres a la violencia en los espacios públicos de la ciudad de Bahía Blanca relacionándose estrechamente con las transformaciones espaciales y culturales en el marco de una planificación urbana globalizada en las últimas décadas.

En este contexto, resulta relevante la reflexión sobre cómo un enfoque de género puede aportar claves específicas para corregir falencias en los espacios públicos y hacer posible una participación y representación más plena en el diseño de la ciudad.

Según datos del censo 2010, el partido de Bahía Blanca cuenta con una población de 301 531 habitantes y está localizado en el suroeste de la provincia de Buenos Aires. Es una ciudad con un puerto comercial internacional de aguas profundas que constituye la salida natural de la producción agrícola de la región pampeana.

La ciudad como espacio público por excelencia representa un ámbito de encuentro para la población. Aquí se definen espacios abiertos y espacios prohibidos, tanto objetiva como subjetivamente, reflejando que el diseño de las ciudades estuvo casi siempre signado por la ausencia de las mujeres en ese proceso de construcción típicamente marcado por la división de lo público-privado.

El concepto de espacio público se remonta a la Filosofía clásica en Grecia, especialmente con Platón, en la República, y Aristóteles, en la Política. Paralelamente Jacques Rousseau definía los espacios propios a la naturaleza femenina y masculina como el interior y exterior de la vida cotidiana.

ecién, a partir de la segunda mitad del siglo XX, esas fronteras se fueron diluyendo y fragmentando sustancialmente, no sin alteraciones también propias del avance del industrialismo. Al igual que casi en toda América Latina, emerge un nuevo modelo de espacialidad, donde el 80% de la población vive en sectores urbanos con periferias y sectores de fuerte segregación social, que se convierten en espacios de tensión en lo social, político y económico. Ello provoca miedo a la inseguridad en las calles de la ciudad y especialmente en las mujeres que desarrollan un nuevo estilo de vida y estrategias para mitigarlo.

El fenómeno de la globalización ha favorecido la “urbanización de la pobreza” y sus consecuencias: “la feminización de la pobreza” y “el aumento de la violencia de género” Cuenya, B. (2000). El diseño del espacio público puede incidir en los índices de inseguridad en materia de género. Las políticas públicas reflejan que los espacios físicos y sociales de las ciudades marcan las relaciones desiguales de género en una sociedad dada. Por ello es imprescindible generar espacios de debate que impulsen el empoderamiento de las mujeres para que se comprometan a participar en el desarrollo e implementación de iniciativas exitosas en la promoción de la seguridad ciudadana.

#### 2. Espacios públicos: miedo de las mujeres a la violencia

La planificación urbanística de Bahía Blanca juega un rol preponderante en la seguridad tanto objetiva como subjetivamente en la vulnerabilidad física, afectando no a toda la ciudadanía del mismo modo e intensidad. Según numerosos estudios la percepción del miedo y el sentimiento de amenaza en el espacio público, obligan especialmente a las mujeres, como grupo vulnerable, a desarrollar comportamientos defensivos y precautorios a la hora de elegir los recorridos hacia el trabajo, estudio, casa o amistades. (Day, K. 1999). En este contexto, cobran especial importancia la participación de toda la ciudadanía, el poder local y la gestión municipal, para dar solución de acuerdo con los tiempos que corren.

Habermas (1962), en su teoría de la esfera pública, entiende el espacio público como un ámbito para la construcción de la ciudadanía, las calles y las plazas representan espacios de libertad y diálogo, pero también de riesgos y amenazas. Por lo tanto es indiscutible la relevancia de la ciudad en la construcción social y cultural que permite desarrollarse como ciudadana y sujeto de derechos. Por esta razón resulta imperativa, una política urbanística de mayor calidad social y material, como también una

política que apueste a la erradicación de la violencia contra las mujeres como grupo especialmente vulnerable a la hora de caminar a solas por las calles de la ciudad.

Resulta relevante señalar, que los índices de violencia de género en Bahía Blanca en el 2016, marcan un incremento del 10% con respecto al 2014. Se reciben 6 denuncias por día, en primer término por el delito de amenazas, seguido por lesiones leves, lesiones agravadas, abuso sexual, infracción a la ley de asistencia familiar, daño y desobediencia.

Asimismo los datos del “Observatorio de Femicidios”, dan cuenta que en Argentina cada 30 horas es asesinada una mujer, requieren claramente un tratamiento adecuado tendiente a impulsar un desarrollo urbano con mayor atención al fenómeno. Cabe aclarar que la diferencia ideológica, conceptual, entre los términos: “femicidio”, en castellano, que es un término homólogo a “homicidio”, sólo se referiría al asesinato de mujeres, mientras que “feminicidio”, definido por Lagarde[2], incluiría la variable de impunidad, que suele estar detrás de estos crímenes, es decir, la inacción o desprotección estatal frente a la violencia realizada contra la mujer.

A través de datos oficiales del Municipio, ha sido posible reconstruir planos urbanos que indican los barrios más afectados por los delitos, estos incluyen asaltos con armas, robos en viviendas y sustracciones de autos y motos.

No obstante, la inseguridad no significa solamente un problema de criminalidad que se resuelve con la penalización de las conductas. La legislación penal es una de las piezas clave del engranaje de la política criminal de un país, que se ve alterada por factores como la corrupción policial y judicial, la lentitud en los procedimientos que generan cárceles pobladas de presos sin condena, o la liberación de los mismos por exceso de población carcelaria. Las políticas públicas deben incluir una perspectiva de género que implique superar las concepciones tradicionales sobre las mujeres como grupo vulnerable. Es decir reformular el tema en términos de ciudadanía. De acuerdo con Reguillo (2003: 189), “el miedo es siempre una experiencia individualmente experimentada, socialmente construida y culturalmente compartida”. De este modo, se construyen prácticas estandarizadas para responder al temor, es decir, se hace de él, una especie de institución que tiene normativas de acción, pasos a seguir y objetivos relativamente identificados a los cuales combatir.

¿Cuáles son los elementos causantes del temor siempre presente en las mujeres en el espacio público? ¿Quiénes experimentan mayor temor? ¿Qué se puede hacer para revertir este proceso? Son algunos de los interrogantes para reflexionar. ¿Cuán seguras se sienten las mujeres caminando a solas en la noche en las calles de su ciudad o de su barrio?

Bahía Blanca cuenta con una carencia de disponibilidad de espacios públicos para el ocio (en cantidad y calidad). Paralelamente su desigual distribución y los problemas de accesibilidad pueden relacionarse con las consecuencias de un crecimiento y una estructura urbana que han ido acumulando déficit de servicios y equipamiento colectivo, que determina la necesidad de concretar proyectos que permitan satisfacer la variada demanda ciudadana.

### **3. Percepciones Femeninas de los lugares peligrosos e inseguros en el microcentro de Bahía Blanca**

De acuerdo con estudios preliminares y como parte del proyecto “Espacio urbano y desigualdad en Bahía Blanca en los tiempos de la globalización” que dirige la Mag. Jimena Irisarri, es necesario resaltar que existen lugares donde en especial las adolescentes, sienten mayor situación de riesgo e inseguridad. Algunos de ellos en el microcentro de la ciudad, son:

La Plaza Rivadavia

La plaza del sol

El parque independencia

El parque de mayo

La plaza de Alvarado y San Juan

Las zonas de las villas de emergencia

Estación de trenes

Peatonal de calle Drago

La ex-terminal de ómnibus

El camino de la carrindanga

La calle Cuyo

Cabe mencionar que ante la pregunta si ¿es peligroso circular por la plaza Rivadavia a la noche? En la red social de tripadvisor, las opiniones de algunas personas sobre la plaza central de Bahía Blanca, respondieron de modo contundente que si es peligroso y oscuro cruzar por allí. La advertencia suena extraña para ser la principal plaza céntrica de la ciudad. De hecho los baños públicos fueron clausurados y no se reabrieron nunca más. Situación que excluye principalmente a mujeres o niñas del uso de los mismos. Rubio y Santarelli evaluaron áreas de rechazo de la ciudad de Bahía Blanca a partir de la imagen subjetiva que los adolescentes tienen de ella. De acuerdo con los resultados obtenidos, pudieron comprobar que existe “un fuerte rechazo a aquellos lugares con equipamiento urbano e infraestructura de transporte en mal estado, como así también los espacios carenciados y los focos y las actividades que producen contaminación ambiental; es decir, que en general rechazan las áreas con mala funcionalidad y estética dentro del tejido urbano y los espacios donde perciben situaciones de miedo, inseguridad e injusticia social” (Rubio, y Santarelli, 2011: 4).

Se puede comprobar que no solamente la infraestructura deteriorada o calles en mal estado, o desiertas y poco iluminadas, producen rechazo o miedo entre los ciudadanos, sino que diversos

espacios públicos considerados eminentemente "céntricos" representan una amenaza desigual que afecta con mayor intensidad a las mujeres. El miedo, la desprotección, la inseguridad parece naturalizarse y restringir las libertades.

Las mujeres prefieren tomar taxi o viajar con familiares o amistades en las salidas nocturnas.

#### **4. Estrategias de erradicación de la violencia contra las mujeres en los espacios públicos**

El espacio público se concibe en términos tanto físicos como socioculturales, como la base que permite la vinculación entre la participación e igualdad ciudadana y la igualdad política entre hombres y mujeres. El reto de construir espacios públicos más cercanos a los grupos vulnerables, como por ejemplo a las mujeres, debe motivar el desarrollo de nuevas reflexiones y propuestas prácticas que permitan mejorar y redefinir las políticas de prevención en lo referente a la disminución de la violencia y el sentimiento de inseguridad tanto en los espacios públicos como también en los privados.

La seguridad ciudadana de las mujeres en las ciudades pone en el centro de la problemática a los gobiernos locales, que han soslayado esta cuestión priorizando o promoviendo obras públicas que apuntan al desarrollo industrial o comercial del sistema socioeconómico y cultural neoliberal.

Algunos de los programas y experiencias que se pueden resaltar con el fin de aumentar la seguridad y su percepción son: "Ciudades sin violencia hacia las mujeres, ciudades seguras para todas y todos", UNIFEM (Fondo de desarrollo de Naciones Unidas para la Mujer), La Red Mujer y Hábitat, PNUD, Pan y Rosas y otras agrupaciones que se dedican a fortalecer y contribuir a la prevención de la violencia contra las mujeres desarrollando acciones de incidencia política para la aprobación de leyes a favor de las mujeres y su cabal implementación.

#### **Conclusiones**

Las deficiencias y delimitaciones reales que aparecen manifiestas en la ciudad de Bahía Blanca son claras expresiones del diseño urbanístico actual, típico de las llamadas ciudades fragmentadas en América Latina y en el resto del mundo. Numerosos trabajos afirman que existe un vínculo estrecho entre el escaso compromiso social desde la política técnica y urbanística y el incremento de la violencia e inseguridad entre las mujeres en la ciudad.

Dicho sentimiento desigual en la sociedad, depende en gran medida del sexo, edad, habilidades físicas y condición económica. Sumado a una conciencia débil sobre los derechos que le atañen o que le asisten, provocan la desconfianza o la subestimación de los recursos a la hora de tomar decisiones estratégicas para erradicar la violencia.

Las experiencias y testimonios de las mujeres deben servir para su empoderamiento en tanto ciudadanas, incluyendo criterios con perspectiva de género a la hora de diseñar los espacios urbanos, implementar las leyes y diseñar estrategias.

De este modo, la conexión entre el principio de igualdad y participación ciudadana mediante la voluntad política del municipio local y de la comunidad en su conjunto podrán contribuir a la erradicación de la violencia contra las mujeres en los espacios públicos de la ciudad.

#### **Bibliografía**

- BORJA, J (2001) "La ciudad del deseo" En Carrión (coord y comp.) La ciudad construida. Urbanismo en América Latina. FLACSO Ecuador. ISBN -9978-67-057-2 pp. 391-396.
- BORJA, J (2003) "La ciudad conquistada" Alianza Editorial, Madrid ISBN: 84-206- 4177-4.
- CARRIÓN, A. (2001) "Las nuevas tendencias de la urbanización en América Latina". En Carrión: (coord. y comp.) "La ciudad construida. Urbanismo en América Latina". FLACSO Ecuador. ISBN -9978-67-057-2 pp.7-24.
- CARRIÓN, Fernando. 2004. «Espacio público: punto de partida para la alteridad». En Fabio Velásquez, comp. Ciudad e inclusión: Por el derecho a la ciudad. Bogotá: Foro Nacional por Colombia, vivienda y Corporación Región.
- DAY, K. (1999) "Embassies and Sanctuaries: Women's Experiences of Race and Fear in Public Space" pp.307-328.
- ERCOLANI, P. (2005) "Configuración socio-espacial urbana: el espacio del ocio en Bahía Blanca. Estado actual y propuesta de futuro". Tesis de doctorado. Universitat de Les Illes Balears. Departament de Ciències de la Terra. Palma de Mallorca. 260 p.
- FERNÁNDEZ DURÁN, R. (2006) "El Tsunami urbanizador español y mundial" En Badal, Marc y López, Daniel (coordinadores) "Los pies en la tierra. Reflexiones e iniciativas hacia un movimiento agroecológico". Virus. Madrid, 2006. 43p.
- FALÚ, A.. (2009) "Violencias y discriminaciones en las ciudades". En Falú Ana (editora). Mujeres en la ciudad. De violencias y derechos. [Libro]. Santiago de Chile: UNIFEM, Red Mujer y Hábitat de América Latina, Ediciones SUR, 2009; 1ª edición
- FORMIGA, N. (2007) "El derecho a la ciudad y la cuestión del espacio público: Experiencias en la ciudad de Bahía Blanca". En Journal of Latin American Geography, 6 (1) pp. 174-196.
- LAGARDE, Marcela (2010) "Los feminicidios son la punta del iceberg de todas las formas de violencia cotidiana contra las mujeres". Consultado en: generaconclase.blogspot.com
- LAUB, C. (2002). "La seguridad ciudadana en una sociedad democrática. ¿Participar en estos tiempos? Gobernabilidad y Seguridad Sostenible" (Barcelona: Institut Internacional de Governabilitat de Catalunya), no. 7(5 noviembre)
- SALCEDO HANSEN, R. (2002) "El espacio público en el debate actual: Una reflexión crítica sobre el urbanismo post-moderno". Eure, 28 (84): pp. 5-17.
- REGUILLO, R. (2003). "La construcción social del miedo. Narrativas y prácticas urbanas", en: Rotker, S. (Editora) Ciudadanías del miedo. Venezuela.
- RUBIO, M.L y SANTARELLI, S. (2011) "*Lugares rechazados por los adolescentes de la ciudad de Bahía Blanca*". Revista Universitaria de Geografía. Vol 20 Nro 1. Bahía Blanca.

## **VIOLENCIA OBSTÉTRICA.**

### **Una manifestación oculta de la desigualdad de género**

**Edith del Valle Costa**

Consideramos que la violencia es un fenómeno que está presente en todas las sociedades y culturas de estos tiempos, no sólo en esta etapa última, sino que prima como algo emergente y común de nuestros días. Esto nos lleva a considerarla como una herramienta totalmente destructiva para la humanidad, develamos muchos tipos de violencias en las distintas sociedades de la modernidad donde el 'otro' ya no es considerado congénere, sino totalmente un 'otro desconocido' que puedo hacer de él lo que me plazca. Este flagelo –si así podemos llamarlo- se agiganta cada día, ya que no sabemos cómo defendernos de una violencia que de una u otra manera nos puede hallar; lo importante es buscar algún modo en el cual el sujeto vuelva a ser 'valioso por sí mismo' y no algo utilizable.

La violencia es el acto de ejercer algún tipo de agresión sobre otro o sobre uno mismo. Este acto de agresión implica daño o destrucción. La violencia es uno de los actos más comunes del ser humano (aunque este no es privativo de él, sino que también se da entre otros seres vivos) y es difícil determinar a ciencia cierta una metodología específica para abordarla, ya que se lleva a cabo desde lo físico y corporal hasta lo verbal y emocional. Aunque en la mayoría de los casos la violencia es explícita y visible, muchas veces la presencia de la violencia puede ser tacita o implícita. En estos casos, la misma se ejerce desde acciones tales como persecución subliminal, censura implícita y el autocontrol que se espera generar en diferentes individuos. Además, el recurso de la violencia puede estar relacionado con la acción de un individuo o de un grupo de individuos, pero también- y en muchos casos es aquí cuando logra mayor alcance- con organismos o instituciones desde las cuales se transmiten mensajes violentos, discriminatorios y agresivos hacia la población. Normalmente, los resultados de este tipo de violencia (como la que ejercen los estados autoritarios a lo largo de la historia). Consideramos que hay diferentes tipos de violencia que se ejercen en general sobre algunos grupos sociales o individuos más desprotegidos como las mujeres, los niños, los ancianos, los jóvenes y algunas etnias tradicionalmente menospreciadas en algunos ambientes, grupos religiosos y minorías de diverso tipo. Entonces, tanto el conflicto como la violencia están presentes en todas las sociedades y

culturas porque son inherentes a la condición humana.

Nuestra intención es observar a la 'violencia obstétrica', dentro de los distintos tipos que hay de violencia donde la mujer es quien lo padece mayoritariamente. La ley Integral de violencia contra la mujer enumera como específica manifestación de agresión hacia el género femenino la violencia obstétrica. Este concepto no es precisamente conocido por los operadores del derecho, ni tampoco por los responsables de las ciencias médicas, motivo por el cual es nuestro interés conceptualizar la violencia obstétrica y determinar cuáles son las leyes que la regulan. Estimamos que para entender la dimensión exacta de la violencia obstétrica es ilustrativo relatar los antecedentes del Observatorio de Salud, Género y Derechos Humanos. El Observatorio de Salud, Género y Derechos Humanos es el resultado de un proceso de investigación que comenzó en junio del 2001 cuando llega a conocimiento de INSGENAR y CLADEM los malos tratos recibidos por una joven en un servicio de salud reproductiva de la ciudad de Rosario. A partir de allí se inició un estudio del tema sobre la base de las declaraciones de pacientes femeninas atendidas en hospitales públicos. De la información recogida surgió que las mujeres en sus consultas ginecológicas u obstétricas habían sido víctimas de: Vulneración del Derecho a la Intimidad por la intromisión no consentida en su privacidad mediante la exhibición y/o revisión masiva del cuerpo y órganos genitales. En múltiples ocasiones las mujeres son revisadas por un médico y un grupo de practicantes y estudiantes, sin ninguna explicación, ni respeto por su pudor y sin ser consultadas sobre si están de acuerdo de ser revisadas, palpadas e investigadas en lugares sin ningún tipo de privacidad por múltiples personas, quienes además muchas veces realizan comentarios burlescos. Transcribiremos un testimonio que ayuda a comprender la magnitud de la humillación: "...me metieron mano más o menos 13 estudiantes, sentí vergüenza, bronca, me tapaba la cara con la sabana para que no me miraran" (G. Medina: P.1. 2003).

Con respecto a lo que venimos considerando, la Violación del Derecho a la Información y a la toma de Decisiones: A las pacientes se les realizan prácticas en muchos casos sin previa consulta, en otras ocasiones sin que se les brinde información sobre el estado de su salud, ni sobre las características de las intervenciones que se le realizarán. En consecuencia, se les niega toda posibilidad de tomar decisiones alternativas en algo tan íntimo y personal como es su salud sexual y reproductiva. Y con respecto de sus derechos, en las declaraciones del Reporte DDHH; Rosario 2003, en muchas ocasiones surgen frases como: 'firma acá', 'te tengo que ligar las trompas', 'te tengo que hacer cesárea', sin que estas locuciones vayan acompañadas de ninguna información adecuada. Tratos Crueles, Inhumanos y Degradantes: estos se producen por la



insensibilidad frente al dolor, el silencio, la infantilización, los insultos, los comentarios humillantes y los malos tratos, sobre todo en mujeres que ingresan a los hospitales públicos con consecuencia de abortos inseguros, o, con síntomas que genera tal sospecha al personal de salud. Cabe tener en consideración que en esta última situación la víctima se encuentra de gran vulnerabilidad, debido que la penalización de esta práctica, tanto legal, como social, coloca a las mujeres en disyuntiva de salvar su vida a riesgo de ser denunciadas, amenazadas o maltratadas. Son paradigmas de los insultos y las humillaciones que sufren las víctimas las siguientes frases, que oyen con regularidad de boca de los operadores de salud: 'si te gustó lo dulce ahora aguántatela', o, 'sácate la ropa, que ¿Tenes vergüenza? Para abrirte no tenías'. Los tratos crueles e inhumanos cuando más se causan y se promueven es en los casos en que los trabajadores de salud presumen que están ante un aborto, circunstancia en la que, en muchas ocasiones, ex profeso, se practica el legrado en carne viva, es decir, sin anestesia y a la mujer se le dice frases como: 'se abren de piernas y después mirá'. Y ante las súplicas por el dolor y el pedido de calmantes para mitigarlos es común escuchar 'no querida ahora aguántatela mamá', o, 'ahora vienen acá y quieren que nos le duela'. Al margen de los obstáculos 'comunes' para el acceso a la justicia en casos de violencia de género- como las limitaciones financieras y económicas- las víctimas de los malos tratos en los servicios de salud sexual y reproductiva encuentran obstáculos en todas las fases de la admiración de la justicia penal. La pérdida de identidad, sumada a la posibilidad de sufrir humillaciones en caso que se revelen determinados actos, logra que las mujeres oculten que han sido objeto de torturas o malos tratos. Si los malos tratos se originan por un aborto inseguro, las mujeres ni se plantean la posibilidad de denunciar como fueron atendidas. Ello por el temor de la denuncia penal, al arresto y las consecuencias de la criminalización. La pérdida de la intimidad, sumada a la posibilidad de sufrir humillaciones en caso que se revelen determinados actos, logra que las mujeres oculten que han sido objeto de tortura y de malos tratos. Por último, en aquellos lugares alejados o zonas rurales, las mujeres se disuaden de realizar las denuncias por temor de perder la posibilidad de seguir usando proceso asistencial y tenga en consideración sus pautas culturales. a) A ser considerada, en su situación respecto del proceso de nacimiento, como persona sana, de modo que se facilite su participación como protagonista de su propio parto. b) Al parto natural, respetuoso de los tiempos biológico y psicológico, evitando prácticas invasivas y suministro de medicación que no estén justificados por el estado de salud de la parturienta o de la persona por nacer. c) A ser informada sobre la evolución de su parto, el estado de su hijo o hija y, en general, a que se le haga partícipe de las diferentes actuaciones de los profesionales. d)

A no ser sometida a ningún examen o intervención cuyo propósito sea de investigación, salvo consentimiento manifestado por escrito bajo protocolo aprobado por el Comité de Bioética. e) A estar acompañada, por una persona de su confianza y elección durante el trabajo de parto, parto y postparto. f) A tener a su lado a su hijo o hija durante la permanencia en el establecimiento sanitario, siempre que el recién nacido no requiera de cuidados especiales. Cabe señalar que el incumplimiento de las obligaciones emergentes de la ley 25.929, por parte de las obras sociales y entidades de medicina prepaga, como así también el incumplimiento por parte de los profesionales de la salud y sus colaboradores y de las instituciones en que éstos presten servicios, será considerado falta grave a los fines sancionatorios, sin perjuicio de la responsabilidad civil o penal que pudiere corresponder. Sin embargo, La Ley 26.485 de protección integral, sancionar y erradicar la violencia contra las mujeres en los ámbitos en que se desarrollen sus relaciones interpersonales, estableciendo en su artículo 6 inc e) como una de las modalidades que puede tener la violencia de género en la 'violencia obstétrica', diciendo, que es aquella que ejerce el personal de salud sobre el cuerpo y los procesos reproductivos de las mujeres, expresada en un tramo deshumanizado, un abuso de medicalización y patologización de los procesos naturales, de conformidad con la Ley 25.909. Luego de lo dicho anteriormente, pasaremos a considerar cuál es la legislación positiva que se ocupa de la Violencia Obstétrica a nivel Nacional, para luego tratar de definirla. La primera Ley Nacional que se ocupa de la Violencia Obstétrica es la ley 25.929, conocida también como ley de parto humanizado.

Mediante la lectura foucaultiana de las prácticas que entran en la categoría violencia obstétrica es posible identificar una forma de poder disciplinario específica, ligada a la estructura social de género propia del sistema patriarcal del cual emerge esta forma de violencia como mecanismo de disciplinamiento, control y producción de subjetividad. El concepto de violencia obstétrica es muy reciente y, por ende, se ha teorizado poco sobre él. Este hace referencia a un conjunto de prácticas que degrada, intimida y oprime a las mujeres y a las niñas en el ámbito de la atención en la salud reproductiva y, de manera mucho más intensa, en el período del embarazo, parto y postparto. Por esta razón, tanto la investigación teórica como empírica en torno a este tema constituyen una tarea impostergable.

Para explicar qué es y porqué se ejerce la violencia obstétrica, proponemos la noción de poder obstétrico. La violencia obstétrica sería, entonces, un mecanismo de control y opresión, derivado del ejercicio de este tipo específico de poder. Según Foucault, el poder obstétrico constituye una forma de poder disciplinado, que produce cuerpos sexuados y dóciles. El cuerpo sexuado no es solo un dato anatómico codificado en la red simbólica de la sociedad patriarcal,

binaria en términos de sexo y el género: para producir unos cuerpos que obedecen a los mandatos de la socialización de género en la sociedad patriarcal debe ejercerse un poder disciplinario capaz de moldearlos y someterlos a ese régimen de inteligibilidad. Y, en el caso de las mujeres, parte de ese disciplinamiento se ejerce por medio del poder obstétrico. Rich (1986) explica que el patriarcado requiere que las mujeres asuman no solo una mayor carga de dolor, sino que aprendan a negarse a sí mismas, que se someten, que no cuestionen ni se pregunten. Esta teoría feminista lo llama la subutilización de la conciencia de las mujeres, de lo cual dependería una cierta moralidad y emocionalidad indispensables para la estructura de la familia patriarcal. Dado que estos cuerpos son especialmente vulnerables debido a la carga simbólica que recae sobre el proceso fisiológico que experimentan -el embarazo-, el ejercicio del poder obstétrico impone algunos elementos preponderantes en la institución de la maternidad. El control sobre los cuerpos reproductores de la fuerza de trabajo y el disciplinamiento que los hace dóciles, domésticos, hieren al yo de la mujer al tiempo que producen la subjetividad de la madre en el sistema de dominación patriarcal

### Reflexiones finales

Los cuerpos de las mujeres durante el embarazo y el parto están bajo la tutela médica que producirá unos cuerpos dóciles, disciplinados y sexuados. El poder obstétrico vendría a ser esa forma de poder disciplinario enmarcada dentro del ámbito de la capacidad reproductiva de las mujeres y, por lo tanto, se ejerce en un territorio género-específico: los cuerpos que pueden embarazarse y parir. La microfísica del poder que se hace presente en este ejercicio produce unos cuerpos dóciles y sexuados: son los cuerpos que, en la estructura social del patriarcado, requieren de un disciplinamiento particular para encausar la economía de la reproducción, para lo cual ese poder obstétrico dispone de ciertas tecnologías y disciplinas.

### Referencias

- CLADEN, Defensa de los Derechos de la Mujer. International Women Health Colition (IWHC) y el Fondo de Población de Naciones Unidas (UNEPA).
- Chiarotti, S. (2007). "Con todo al Aire I" "Con todo al Aire II". [www.insgenar.org.ar/observatorio](http://www.insgenar.org.ar/observatorio)
- DDHH (2003) "Reporte Derechos Humanos sobre atención en salud reproductiva en Hospitales Públicos", Rosario, Argentina.
- INSEGNAR, Instituto del Género Derecho y Desarrollo" Comité América Latina y el Caribe.
- Medina, G. (2007), "Violencia Obstétrica", Gaceta Oficial N°38647. (1998). Pag:19. Legislación Venezolana.
- Ley Orgánica Derecho de Las Mujeres. Caracas. Fondo de Población de las Naciones Unidas (UNFPA).
- UNESCO, (2013) Revista Red bioética/Año 4, 1 (7): 25-34. ISSN 2077-9445
- UNFPA. (2007). Violación Obstétrica, Promulgación Ley 25.929. 7 Art. 2do. 8 Art. 8vo Ley 25.929. Venezuela.

## VIOLENCIA Y GÉNERO EN CIENCIA

Anabela Flores, Teresa Quintero,  
María Virginia Ferro

*"Si las mujeres hubiesen escrito libros, estoy segura de que lo habrían hecho de otra forma, porque ellas saben que se las acusa en falso" (Cristiano de Piza. Epistre au Dieu d'Amours. 1399)*

En este trabajo nos preguntamos ¿Qué modelos paradigmáticos de mujeres en ciencia podemos nombrar en el ámbito de las Ciencias experimentales?; ¿Qué formas de violencia implícitas o explícitas tuvieron que afrontar en sus carreras académicas e investigativas?, ¿Qué relaciones se pueden establecer a partir de la Teoría del Punto de Vista? Los supuestos subyacentes que guían nuestro trabajo son:

-Se pueden utilizar fuentes biográficas para reconstruir el pasado académico-investigativo de aquellas mujeres que participaron en la construcción de un ámbito científico.

-Dichas mujeres cuentan en su haber con el enfrentarse a formas de violencia implícita o explícita en su trayectoria académica.

-Es posible establecer relaciones entre teoría y práctica a partir de la Teoría del Punto de Vista.

Se trata de una investigación de tipo histórica, en el marco de los Estudios en Ciencia, Tecnología y Sociedad, en la cual, pueden considerarse fundamentales los trabajos Sandra Harding (1996) que ha contribuido al desarrollo de la *Teoría del punto de vista*, siendo una de las fundadoras del campo de la Epistemología Feminista, así como a los Estudios de Ciencia, Tecnología y Género. La autora presenta la intensa y constante lucha de las mujeres por intentar acabar con la discriminación en la ciencia. Además, establece que de acuerdo a los diferentes estudios realizados, son pocas las mujeres que han logrado llegar a la cumbre de la fama en la ciencia.

En otra de sus obras la autora (1987), examina las cualidades de los mejores estudios feministas, los que insisten en que la investigadora o el investigador se coloque en el mismo plano crítico que el objeto explícito de estudio, recuperando de esta manera el proceso entero de investigación para analizar, junto con los resultados de la misma, las presuposiciones en torno al género, las creencias y los comportamientos.

En términos de Harding son centrales los siguientes ejes de análisis:

-Contexto (referencia histórica-social) en que las mujeres en ciencia llevan a cabo su trabajo.
Fundamentos intelectuales con los que se formaron académicamente las mujeres en ciencia.(Tradiciones, enfoques, líneas teóricas)
-Identificación del objeto de estudio (de qué manera se interpreta) por parte de las mujeres que desarrollan tareas investigativas en ciencia.
-Estilo cognitivo de razonar el trabajo científico: de qué manera se introduce la aplicación de un método y se piensa en el proceso de investigación.

Cuadro N° 1: Categorías de análisis derivados de Harding (1996). Fuente: Elaboración propia

### Violencia y academia

Según la Organización Mundial de la Salud, se entiende por violencia contra la mujer a *“todo acto de violencia de género que resulte, o pueda tener como resultado un daño físico, sexual o psicológico para la mujer, inclusive las amenazas de tales actos, la coacción o la privación arbitraria de la libertad, tanto si se producen en la vida pública como en la privada”* (<http://www.who.int/mediacentre/factsheets/fs239/es/>)

En los últimos años la violencia contra la mujer ha encontrado un espacio en los estudios aplicados sobre la academia (o las actividades de docencia e investigación en la educación superior), donde los tipos de violencia nombrados se reconstruyen mediante biografías o trayectorias personales, de manera explícita o implícita.

Existe bibliografía en relación a la violencia de género en instituciones académicas universitarias, es el caso de Bosch-Fiol y Ferrer- Pérez (2012); estudio donde se definen diferentes tipos de mitos y neo-mitos sobre la violencia de género, considerándolos como creencias estereotípicas sobre dicha violencia (que aunque falsas son sostenida de manera persistente).

Por otro lado, Valls y otros (2007) presentan una investigación sobre las diferentes formas en las que se manifiesta la violencia de género en las universidades, nombrando:

-Agresiones verbales y violaciones en citas entre universitarios en espacios de convivencia.
-Abuso o situación no deseada desde el momento de la matriculación (atención sexual no deseada).
-Grado de conocimiento y de reconocimiento del fenómeno que la población universitaria tiene.
-Ambiente adverso contra las mujeres, formas de control social sobre las mujeres (coerción, abuso o silenciamiento).
-Formas de sexismo presente en los currículums académicos o en discusiones.
-Reacciones adversas que las mismas instituciones universitarias pueden tener ante las resistencias de las mujeres a aceptar las estructuras patriarcales o la subordinación respecto de los hombres en las universidades.
-Resistencias a los cambios en la distribución de poder.

Cuadro N°2: Categorías relativas a la violencia femenina en centros universitarios. Fuente: Elaboración propia.

Las mujeres que se desempeñan en ciencia deben sortear todo tipo de obstáculos, sin llegar a los límites de la violencia, los que siguiendo a Maffia (2008), pueden identificarse como barreras

internas, externas, segregación horizontal, segregación vertical, desigualdad salarial y minorización.

A partir de las categorías propias de Harding (Cuadro N° 1) y de los aspectos señalados de “violencia y academia” (Cuadro N° 2) se analizan las biografías de María Salomea Skłodowska-Curie y Rosalind Franklin.

### Análisis de la biografía de María Skłodowska

Retomando la importancia de presentar a las investigadoras, como individuos reales en un contexto histórico, con deseos e intereses particulares, se pretende analizar la biografía de María Skłodowska (Binda, 2009), bajo los ejes de análisis propuestos por Harding (1996). A continuación se presenta una tabla en la que se plasman los ejes de análisis y las situaciones extraídas en de la biografía que corresponden a cada eje.

Categorías de análisis	Casos en la biografía de María Skłodowska
Contexto	<p>“En 1867, año del nacimiento de María, se inicia el período más implacable de rusificación de Polonia. Se suprimen los tribunales nacionales y la palabra Polonia fue reemplazada en los mapas por “Territorio del Vístula”. El ruso se convirtió en lengua oficial y se sustituyó a los funcionarios polacos por inmigrantes rusos. Su familia había participado en forma activa en la lucha desigual contra el invasor ruso, peleando las mujeres a la par de los hombres, siendo ésta la causa del deceso de su abuelo Josef y de su tía Boleslava. Esta participación femenina en defensa de su país generó en las mujeres polacas una situación de igualdad de sexos, a diferencia de lo que ocurría en otros estados europeos.”</p> <p>“Lejos de las aulas de la Universidad Volante, María debía atenerse a su dura realidad. La mala situación económica familiar la obliga a trabajar como institutriz durante varios años. Durante este periodo, no solo da clases a los hijos de la rica familia para la que trabajaba, sino que alterna con clases para los hijos de los obreros que trabajaban en las grandes remolacheras y para obreros de las fábricas azucareras, empleando en esta tarea todo su tiempo libre. Comprende allí, luego de laboriosas jornadas con niños que nunca habían recibido ninguna educación formal, la verdadera naturaleza de las desigualdades sociales que la rodeaban. Al mismo tiempo empieza a germinar en su interior un especial amor por la ciencia, poniendo gran empeño en el estudio de la física y de la matemática.”</p> <p>“Adquirieron dos bicicletas con el dinero de un regalo de bodas y emprendieron en ellas su luna de miel. La bicicleta se convertiría en el único y mejor entretenimiento de la pareja. Era esta una época en que estaba mal visto que la mujer la montara a horcajadas y usara pollera-pantalón, por lo cual Marie tomó sin quererlo una posición de avanzada en la liberación femenina...” “la bicicleta, ese bendito medio de transporte, renunció desde un principio a la discriminación sexual”</p>

Fundamentos intelectuales con los que se formaron académicamente las mujeres en ciencia	-“Las etapas iniciales de su educación estuvieron a cargo de su propia familia, ya que ambos padres se dedicaban a la enseñanza. La educación secundaria la realizó en un colegio de Varsovia, donde, al completar sus estudios a los 16 años, gana una medalla de oro al primer promedio. Dado que en Polonia las mujeres no tenían acceso a la enseñanza superior, le resulta imposible acceder a la Universidad, debiendo abandonar el país para obtener un diploma en el extranjero”. -(...) “El viejo romanticismo fue reemplazado por el realismo y la lógica, bajo la influencia de las ideas filosóficas de Augusto Comte (1798 y 1857). Estas se convertirían en norma suprema de la juventud polaca y darían origen a la Universidad Volante, como una reacción lógica a la opresión rusa. Las clases de esta universidad secreta, se dictaban en los pisos superiores de las viviendas familiares. Los profesores arriesgaban su carrera y su vida, ya que estaban prohibidas por el gobierno. En ellas, la mujer ocupaba un lugar de igualdad con respecto al hombre y reinaba un espíritu de gran libertad académica. María, su hermana mayor y amigas fueron sus alumnas”	Categorías de análisis	Casos en la biografía
Identificación del objeto de estudio por parte de las mujeres que desarrollan tareas investigativas en ciencia	-“Marie se preguntó si habría otras sustancias capaces de emitir rayos Becquerel y basó su tesis en la respuesta de esta hipótesis. Para ello, incluyó en su análisis dos materiales con alta proporción de uranio: la pechblenda y la calcolita y planificó nuevos experimentos, midiendo la cantidad de electricidad del aire ionizado por el uranio”	Contexto	-“Su padre no acepta la decisión de Rosalind y le retira su asignación, pero una tía, hermana de su padre, corre con los gastos y le permite estudiar en el centro elegido. No pasó mucho tiempo sin que el padre aceptara la decisión de su hija y volviera a hacerse cargo de los gastos.” -“Fue una científica francesa refugiada en Inglaterra durante la guerra, Adrienne Weill, la que orientó su trabajo postdoctoral y, en 1947, la animó a ir a Francia, al Laboratorio Central de Servicios Químicos del Estado, en París. Era un grupo de investigación muy activo, a la última, dinámico y, sobre todo, abierto a las mujeres, a diferencia del anquilosado y masculino entorno que conocía en Inglaterra.”
Estilo cognitivo de razonar el trabajo científico	-“Es allí donde adopta como propios los principios del positivismo, las nuevas ideas de emancipación de las mujeres, de igualdad de sexos en materia de educación, de anticlericalismo, no discriminación de los judíos, de abolición de los privilegios de la nobleza y de las clases sociales y la instrucción de las masas campesinas”. -“Finalmente, en el verano de 1889 termina su contrato de institutriz y acepta trabajar en el Museo de Industria y Agricultura de Varsovia, fundado por un primo suyo (disimulaba a los ojos oficiales un laboratorio de física y química de la Universidad Volante). Allí aprende a usar un soldador y un bloque de carbono, a manejar termómetros y electroscopio de hoja de oro, a destilar elementos turbios para obtener otros limpios, “desarrollándose su gusto por la investigación experimental.”	Fundamentos intelectuales con los que se formaron académicamente las mujeres en ciencia	-“En 1941, se gradúa en química y física y, de inmediato, consigue una beca para iniciar su tesis doctoral pero un año después, en 1942 y en plena Guerra Mundial, pasa a la Asociación para la Utilización del Carbón y con sus investigaciones ayuda al esfuerzo de guerra. Hizo un trabajo importante en sus estudios sobre el carbón lo que le permitió, al acabar la guerra y en 1946, defender su tesis doctoral.” -“En París, aprendió la técnica de difracción de Rayos X en la que se convertiría en una experta a nivel mundial y aplicaría, pocos años más tarde, a la molécula del ADN.”
		Identificación del objeto de estudio por parte de las mujeres que desarrollan tareas investigativas en ciencia	-“En su estancia en el King’s College, Rosalind Franklin mejoró el aparato para obtener imágenes con ADN, cambió el método y obtuvo fotografías, junto a su estudiante de doctorado Raymond Gosling, con una nitidez que nadie había conseguido antes.”
		Estilo cognitivo de razonar el trabajo científico	-“Hay quien ha propuesto que, para entonces, Rosalind Franklin había llegado a las mismas conclusiones que Watson y Crick, pero la rapidez de la publicación le impidió proponer su modelo. En 1951 había escrito que sus resultados sugerían una estructura helicoidal con 2, 3 o 4 cadenas y con los grupos fosfato hacia el exterior. Esto lo escribió 16 meses antes del famoso artículo de Watson y Crick.”

Reflexiones sobre violencia y academia

Dentro de las biografías analizadas se pueden identificar las siguientes manifestaciones de violencia:

-Situación no deseada desde el momento de la matriculación. “*En el otoño de 1891, se matricula en el curso de Ciencias de la Universidad de la Sorbona. Había deseado tanto este momento, que creía estar soñando. El tiempo le resultaba insuficiente para estudiar y aprender. Se sentaba en la primera fila en todas las clases, no permitiendo que nada desviara su atención. Esto generó algunos comentarios en sus compañeros: “Se sienta siempre en la primera fila en clase de física”, “No habla con nadie”, “Bonita figura y cabellera color rubio cenizo..., pero su nombre, Sklodowska, es impronunciabile...”*.(Binda, 2009)

### Análisis de la biografía de Rosalind Francklin

En este apartado se presenta el análisis de la biografía de Rosalind Francklin, (Angulo, 2014) siguiendo las categorías de análisis propuestas por Harding, en este caso, las experiencias extraídas son relativas ya que esta investigadora fue reconocida por sus logros después de su muerte, y no se conoce con claridad su estilo cognitivo de razonar su trabajo científico.

"Pero el King's College era, dentro del panorama machista de la ciencia inglesa, el centro que parecía encargado de guardar las esencias. Las mujeres del personal del King's College eran tratadas con respeto pero sabían, sin ninguna duda, que nunca alcanzarían el estatus de los hombres. Era el centro en el que se mantenía, con orgullo de casta, la "trivialidad", según Crick, de no dejar entrar a las mujeres en la sala de profesores" (Angulo, 2014).

-Resistencias a los cambios en la distribución del poder: "Sin embargo, a pesar de sus logros científicos, a Marie no se le permitió ocupar un sillón vacante en la sección de Física de la Academia de Ciencias, puesto nunca antes ocupado por una mujer. Este cargo se decidía por votación y ella perdió por 2 votos, situación que consideró humillante e injusta, por lo que nunca más solicitaría esta distinción tan merecida." (Binda, 2009)

-Ambiente adverso contra las mujeres, formas de control social sobre las mujeres. "La noticia del romance llegó a la prensa parisina y dio origen a un escándalo de altas proporciones, debido quizá a que Francia pasaba por un periodo político de gran xenofobia y antisemitismo. Los periódicos conservadores aprovecharon la oportunidad para lanzar una campaña contra Marie denostándola como "la extranjera, la polaca destructora de hogares y escasa moral...". Increíblemente, habían olvidado los logros científicos y académicos que exaltaban hasta hacía muy poco tiempo. La opinión pública de la época no pudo independizarse de los medios y la comunidad científica guardó silencio, quedando Marie expuesta al oprobio y a la vergüenza." (Binda, 2009)

-Agresiones verbales y violaciones en citas entre universitarios en espacios de convivencia. "Fue también Wilkins quien, en los meses siguientes, fue enseñando a Watson y Crick imágenes de ADN tomadas por Rosalind Franklin, rara vez con su permiso y la mayor parte de las veces sin que ella lo supiera" (Angulo, 2014)

Sin embargo, no hay una categoría con la que se puedan identificar netamente las situaciones de violencia por las que han pasado estas investigadoras ya que estas categorías fueron creadas mucho después de la época en la que habitaban y en un contexto histórico social distinto. Esto también se ve reflejado en los obstáculos que Maffia, (2008), identifica como barreras internas, externas, segregación horizontal, vertical, desigualdad salarial y memorización, en los cuales no podemos lograr identificar ningún ejemplo de las biografías ya que estas investigadoras sufrieron otro tipo de obstáculos, los cuales se deben a momento y el lugar en el cual desarrollaban su trabajo, relacionado completamente con el contexto histórico, político y social en el que habitaban.

## Conclusión

Al finalizar esta investigación, se puede concluir que se han logrado los objetivos propuestos en un comienzo, ya que a través del análisis de las biografías de María Sklodowska y Rosalind Francklin, dos casos paradigmáticos en la historia de las ciencias experimentales, se pudo relacionarlas con las categorías de análisis propuestas por Sandra Harding en la Teoría del Punto de Vista, identificando formas de violencia implícita o explícita en sus trayectorias académicas.

Con este trabajo se pretende contribuir a hacer visible las diferentes situaciones a las que se han enfrentado las investigadoras de nuestra historia, y sin embargo han podido dejar su huella y contribuir a la educación de otras mujeres con el objetivo de lograr una sociedad más igualitaria.

## Referencias

- Binda, María del Carmen. (2009). Marie Curie, una mujer pionera en su tiempo: Primera parte. *Revista argentina de radiología*, 73(3), 265-270. Recuperado de [http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1852-99922009000300003&Ing=es&tIng=es](http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1852-99922009000300003&Ing=es&tIng=es). (15-07-2017).
- Binda, María del Carmen. (2009). Marie Curie, una mujer pionera en su tiempo: Segunda parte. *Revista argentina de radiología*, 73(4), 409-416. Recuperado de [http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1852-99922009000400003&Ing=es&tIng=es](http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1852-99922009000400003&Ing=es&tIng=es) (15-07-2017).
- Buquet Corleto, A. N. (2011) "Transersalización de la perspectiva de género en la educación superior. Problemas conceptuales y prácticos". *Perfiles Educativos*. Vol. 33. México. Pp. 1-23
- Harding, S. (1987), *Is there a feminist method? Feminism and methodology*. Ed. Sandra Harding. Indianápolis: Indiana University Press
- Harding, S. (1996), *Ciencia y feminismo*. Madrid: Ediciones Morata.
- Maffia, D. (2008) *Carreras de obstáculos: las mujeres en ciencia y tecnología*. La Habana. Pp.1-7
- Mujeres con Ciencia. 2014, *El caso de Rosalind Franklin*, disp. en: <http://mujeresconciencia.com/2014/05/09/el-caso-de-roosalind-franklin/> (15-07-2017)
- Valls, R.; Oliver, E. Sánchez Aroca, M. Ruiz Eugenio, L.; Melgar, P. (2007) "¿Violencia de género también en las universidades? Investigaciones al respecto. *Revista de Investigación Educativa*. Vol. 25, N°1, Pp. 219-231. [revistas.um.es](http://revistas.um.es) › Inicio › Vol. 25, Núm. 1 (2007)

## **TRATA DE PERSONAS COMO FORMA DE VIOLENCIA.**

### **Su abordaje interdisciplinario en la educación superior**

**Graciela Tumini, Valeria Ferrero Leban**

#### **Introducción**

Esta comunicación tiene como pretensión exponer una problemática social y compleja como es la "Trata de Personas", una de las formas más extremas de violencia contra el ser humano, temática esta que requiere ser abordada desde la educación superior de manera innovadora e interdisciplinaria, lo cual fue posible a partir del proyecto de investigación e innovación para el mejoramiento de la enseñanza de grado, PIIMEG (2015/2016) titulado: "Nuevas competencias profesionales adquiridas a partir de prácticas innovadoras interdisciplinarias en las carreras del Dpto. de Ciencias Jurídicas, Políticas y Sociales", aprobado y subsidiado por SeCyT de la UNRC.

Dicho proyecto tuvo como propósito generar prácticas de enseñanza y aprendizaje, de integración teórico-práctica, interdisciplinarias y de trabajo colaborativo entre los equipos docentes y los estudiantes que conlleven a brindar aportes y reflexiones en la construcción de conocimientos que implican rupturas con prácticas preexistentes y cambios en las creencias, supuestos o teorías subyacentes que sustentan tales prácticas y por ende, generar nuevas competencias en los estudiantes para la formación del futuro profesional que va a intervenir en la sociedad con todas las implicancias que esto trae aparejado.

#### **Aproximaciones teóricas**

La inquietud por mejorar la calidad de la enseñanza, esto es, por proporcionar a nuestros estudiantes mejores oportunidades de aprendizaje, nos ha tenido ocupado pensando, deliberando, reflexionando, elaborando ideas, diseñando innovaciones en la enseñanza y planificando acciones a llevar a cabo en diferentes asignaturas destinadas al proceso formativo de los futuros profesionales que implican un compromiso significativo de nuestros estudiantes.

Es por ello que, consideramos oportuno realizar algunas aclaraciones teórico-conceptuales sobre términos e ideas, como ser: innovación, interdisciplinaria, violencia y Trata de Persona. Como expresan Macchiarola y Pizzolito (2010:110) la innovación pedagógica puede entenderse "como el conjunto de procesos complejos e intencionales, tendientes al mejoramiento de la enseñanza, que implican rupturas con prácticas

preexistentes y cambios en las creencias, supuestos o teorías subyacentes que sustentan tales prácticas" (Lucarelli y Malet, 2010; Ruiz, Martínez y Valladares, 2010; Lucarelli, 2009; Vogliotti y Macchiarola, 2003; Carbonell, 2002; Bolívar, 1999). Los autores citados resaltan algunos aspectos de la definición, tales como: a) se trata de la introducción de un cambio o novedad; b) son procesos planificados o intencionales; c) se orientan a mejorar procesos y resultados de aprendizaje y d) suponen cambios en las prácticas y en los supuestos o concepciones que subyacen a las mismas. Es decir, la innovación tiene su origen en una necesidad o problema que actuaría como motor para la planificación y puesta en marcha de procesos superadores. Esto es, se parte de una situación inicial con la finalidad de conseguir una situación objetiva, lo que implica una ruptura en el pensamiento, las creencias y las prácticas de las personas e instituciones, en un intento por conseguir mejoras en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Las innovaciones se caracterizan por estar constituidas por elementos ideológicos, cognitivos, éticos y afectivos, pudiendo éstos adquirir la cualidad de ser explícitos u ocultos (Carbonell, 2002). Tal como se puede apreciar en la definición presentada, las innovaciones constituyen un tipo particular de cambio, implica modificaciones en los procesos educativos. Por su parte, las innovaciones constituyen procesos intencionales y deliberados que tienen como propósito la introducción de una mejora -compromiso ético-, teniendo como base aspectos morales. Las innovaciones implican, por ende cambios cualitativos y profundos, denotando modificaciones en las dimensiones pedagógicas, en respuesta a las inquietudes, problemáticas o necesidades que se reconozcan al interior de las instituciones, asociaciones de profesionales o profesores individuales (Bolívar, 1999).

A través de estas prácticas innovadoras que se implementan los actores intervinientes requieren de un cierto proceso de "desaprendizaje" y "reaprendizaje", que crean incertidumbre y que cuestionan las competencias para desempeñar los nuevos roles que los agentes de cambio adoptan para llevarlos a cabo (Fullan, 2002: 4).

Según, Elisa Lucarelli (2004), las experiencias innovadoras, se caracterizan por dos notas esenciales: la ruptura y el protagonismo. La ruptura en la innovación hace referencia a la interrupción de una determinada forma de comportamiento del docente que se repite en el tiempo; esa interrupción se legitima, dialécticamente, con la posibilidad de relacionar la nueva práctica con las ya existentes a través de mecanismos de oposición, diferenciación o articulación. En este sentido la nueva práctica puede afectar cualquiera de los aspectos que conforman la situación de aprendizaje tales como: los objetivos, los contenidos, las estrategias de enseñanza, de evaluación, los recursos para el

aprendizaje; pero también las prácticas del enseñar y del aprender; las relaciones entre los sujetos, las formas de autoridad, de poder, que se dan en el contexto del aula o de la institución en general. En cuanto, al protagonismo en las innovaciones, hace referencia a que son producciones originales en su contexto de realización, gestadas y llevadas a cabo por un sujeto, o un grupo, a lo largo de todo el proceso. La autora Elisa Lucarelli, sostiene que esta manera de entender los procesos de innovación como ruptura remite al contexto áulico, donde el triángulo didáctico se encuentra en constante vinculación -docentes, alumnos y contenido curricular.

Continuando con la línea teórica de Lucarelli, se hace necesario concebir a la innovación, desde un punto de vista histórico y situacional, como una práctica contextualizada, es decir una práctica que debe entenderse en relación con los aspectos concretos que la encuadran. De esta manera, el escenario áulico se extiende al entorno institucional y social e involucra a los factores particulares que caracterizan a los sujetos de la innovación.

En relación a lo anterior, las innovaciones pedagógicas son concebidas como objetos complejos, atravesados por múltiples dimensiones que las configuran y modelan.

Realizada las aclaraciones teóricas del término innovación y de develar la importancia de llevar adelante práctica educativas innovadora, nos abocamos al abordaje teórico conceptual de interdisciplinariedad, el cual entendemos como nexos recíprocos, interacciones, intercambios múltiples y cooperación entre las ciencias particulares que tienen un común objeto de estudio desde perspectivas diferentes, o que se aproximan a las propiedades y relaciones específicas de ese objeto con distintos aparatos teóricos y metodológicos para desentrañar los diversos aspectos de su esencia, con el propósito de lograr un conocimiento cada vez más integral del mismo y de las leyes que rigen su existencia y desarrollo (L. Castro, 2000). A su vez, Fernández considera que "los enfoques interdisciplinarios permiten acercarse a un mismo fenómeno desde distintos ángulos, ofreciendo de este modo una imagen más completa y enriquecedora, llena de matices procedentes de los distintos métodos utilizados". (P. Fernández, 2003).

Para Fiallo, la interdisciplinariedad es considerada "como un proceso, una filosofía de trabajo, una forma de pensar y proceder" para enfrentar al conocimiento de la realidad y resolver los problemas complejos que ésta plantea (J. Fiallo, 2001). En función de ello, la interdisciplinariedad en el campo educativo se manifiesta como una condición didáctica que permite cumplir el principio de la sistematicidad de la enseñanza y asegurar el reflejo consecuente de las relaciones objetivas vigentes en la naturaleza y la sociedad, mediante el contenido de las diferentes disciplinas y

asignaturas en los diseños curriculares (J. Fiallo, 2001).

La innovación en el campo de la enseñanza superior y por supuesto, la interdisciplina pueden ser considerados dos elementos claves para lograr un abordaje más complejo y amplio de una problemática socio- económica, cultural y política como es la Trata de Personas, pero antes de referirnos a ella es necesario desarrollar un concepto que innegablemente está vinculado a dicha problemática, esto es la violencia.

Se habla de maltrato, violencia o abuso, cuando una persona, a través de su comportamiento, provoca daño físico o emocional a otra persona. La violencia, tanto la física como la psicológica, es un modelo de respuesta muy extendido a los problemas interpersonales y sociales, como fruto de rasgos culturales que predominan en la forma de vida y de pensamiento de las personas y grupos sociales, y que genera consecuencias negativas y destructivas para las personas. (Larrea, 2012)

Por su parte, el artículo 1 de la "Declaración sobre la Eliminación de la Violencia contra la Mujer" de las Naciones Unidas (1979), considera que la violencia contra las mujeres es:

"Todo acto de violencia basado en la pertenencia al sexo femenino que tenga o pueda tener como resultado un daño o sufrimiento físico, sexual o psicológico para las mujeres, inclusive las amenazas de tales actos, la coacción o la privación arbitraria de libertad, tanto si se produce en la vida pública o privada".

La violencia contra las mujeres es una expresión de la relación de desigualdad entre hombres y mujeres. Es una violencia basada en la afirmación de la superioridad de un sexo sobre el otro, de los hombres sobre las mujeres. Afecta a toda la organización de la sociedad y, por tanto, estos actos violentos deben ser analizados dentro del contexto social.

La violencia contra las mujeres es una problemática social, cultural y político de la actualidad: es un fenómeno amplio y complejo del que sólo conocemos la punta del iceberg, abarcando múltiples y sutiles formas que las personas toleran y se van adaptando hasta límites insospechados. (Larrea, 2012)

Cuando este tipo de violencia se aplica masivamente y de forma reiterada en sociedades netamente patriarcales y con fuerte raigambre machista da lugar a la conformación de redes de Delincuencia Organizada Transnacional que provoca directamente la aparición de la Trata de Personas.

La Trata de Personas se define como un delito de lesa humanidad, se suele colocar a este delito como la segunda actividad lucrativa ilegal del mundo, después del tráfico de drogas. La definición consensuada a nivel mundial es la que brinda el Protocolo de Palermo para prevenir, reprimir y sancionar la Trata de Personas, especialmente de mujeres y niños, que complementa la Convención de las Naciones

Unidas contra la Delincuencia Organizada Transnacional. Conforme este instrumento internacional, podríamos conceptualizarla como: "La captación, el transporte, el traslado, la acogida o la recepción de personas, recurriendo a la amenaza o al uso de la fuerza u otras formas de coacción, al rapto, al fraude, al engaño, al abuso de poder o de una situación de vulnerabilidad o a la concesión o recepción de pagos o beneficios para obtener el consentimiento de una personas que tenga autoridad sobre otra, con fines de explotación. Esa explotación incluirá, como mínimo, la explotación de la prostitución ajena u otras formas de explotación sexual, los trabajos o servicios forzados, la esclavitud o las prácticas análogas a la esclavitud, la servidumbre o la extracción de órganos" (Ministerio de Educación, 2007: 1).

En síntesis, la compleja problemática de la "Trata de Personas" atraviesa los contenidos curriculares de diferentes asignaturas por lo que resulta necesario su abordaje desde la perspectiva interdisciplinaria, asumiendo el compromiso de trabajar juntas las diferentes cátedras desde las dimensiones jurídica, política, social, económica y cultural con el objetivo de formar a futuros profesionales competentes con capacidad de reflexionar en forma crítica, con responsabilidad ética - social y sobre el sentido que tienen sus aprendizajes en la futura vida profesional.

Continuando con la línea argumentativa, la concepción de un trabajo en equipo colaborativo e interdisciplinario es asumir las relaciones necesarias con otras disciplinas y desde otras posiciones del conocimiento; es una actitud para reconocer abiertamente otros métodos de abordaje de la realidad; es, en síntesis, una posición transformadora, necesaria y útil que posibilitará el carácter activo y multifuncional.

Por lo tanto, cada especialista o profesional responde al planteo del problema desde su propio punto de vista que sin lugar a dudas está tamizado por los conocimientos propios de su especialización, es por lo que consideramos necesaria e imprescindible asumir el compromiso de trabajar en equipos colaborativos e interdisciplinarios que posibilita un abordaje holístico de la temática a ser trabajada.

### Reflexiones Finales

Como sostuvimos a lo largo de todo el escrito la Trata de Personas es considerada como un delito de lesa humanidad, se suele colocar a este delito como la segunda actividad lucrativa ilegal del mundo. De esta manera creemos que, en un mundo globalizado, la capacidad para aprehender y comprender lo local en lo global así como lo global sin perder lo local, exige estrategias y herramientas que posibiliten, precisamente tal desafío. Muchos son los contextos que ofrecen oportunidades y recursos para aprender en la sociedad actual, pero solo las instituciones de educación formal pueden garantizar una acción

sistemática orientada a desarrollar la capacidad de aprendizaje de todas las personas sin excepciones, y sobre todo sin exclusiones. Por consiguiente, formar futuros profesionales competentes implica ayudar al aprendiz a reflexionar sobre lo que aprende y sobre el sentido que tienen esos aprendizajes; abordando la complejidad del fenómeno a ser aprendido en forma interdisciplinaria teniendo en cuenta el contexto social en el que se desarrolla.

Por consiguiente, proponer espacios innovadores e interdisciplinarios en la construcción del conocimiento, es decir situaciones de problematización, concientización, sensibilización y de trabajo colaborativo entre docentes-docentes, docentes-alumnos y alumnos-alumnos que permita la comprensión del fenómeno a ser estudiado en su totalidad desde sus diferentes dimensiones.

Por lo tanto, formar futuros profesionales competentes implica ayudar al estudiante a reflexionar sobre lo que aprende y sobre el sentido que tienen esos aprendizajes; abordando la complejidad del fenómeno a ser aprendido en forma interdisciplinaria teniendo en cuenta el contexto socio-cultural en el que se desarrolla. Afirmamos, una vez más que la Trata de Personas, al ser abordada de manera integral e interdisciplinaria va a posibilitar un tratamiento amplio desde diferentes perspectivas y a su vez ayudar a generar nuevas competencias personales, sociales y profesionales.

### Referencias

- FIALLO, J. 2001. La interdisciplinaria en la escuela: de la utopía a la realidad. Curso Pre-evento. Evento Internacional Pedagogía. La Habana.
- FULLAN, M. 2002 El significado del cambio educativo: un cuarto de siglo de aprendizaje. Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado, 6. Extraído el 31 de marzo de 2008 desde: [www.michaelfullan.ca](http://www.michaelfullan.ca).
- LARREA, M. 2012. "Prevención de la Violencia de Género. Unidad Didáctica para Educación Secundaria", Ed. Consejería de Educación y ciencia, Andalucía, España.
- MACCHIAROLA V. Y PIZZOLITO A. 2010. Caracterización de las innovaciones e implicancias para su planificación en Contextos de Educación. Departamento de Ciencias de la Educación, Facultad de Ciencias Humanas. Universidad Nacional de Río Cuarto.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE LA NACIÓN ARGENTINA. 2007. "Folleto Trata de Personas – Definición". Ministerio de justicia y derechos humanos - Educ.ar.





**8.**

**Violencia en el contexto  
empresarial y laboral**

## LA VIOLENCIA: UNA MIRADA DESDE LA RESPONSABILIDAD SOCIAL EMPRESARIA

Alicia Bilbao

### Introducción

Las empresas tienen una gran responsabilidad frente a la sociedad por las diferentes agresiones que ocasionan al entorno y a la comunidad con las actividades que las mismas desarrollan. Constituye una necesidad abordar dicha problemática social y ambiental desde la óptica no sólo de los sistemas de información empresarial sino también desde el sistema de gestión, ya que son las empresas, en su calidad de principales entidades productivas y consumidoras de recursos, las que tienen la mayor y más directa responsabilidad en cuanto al respeto del ambiente y de las personas; son las que tienen la responsabilidad social de informar acerca de la relación empresa-entorno y el impacto que provocan a la sociedad con su accionar, y a través del empleo de diferentes herramientas, programas y acciones, transparentar su accionar responsable frente a la sociedad.

Hacia en el interior de las empresas, también, corresponde destacar distintas agresiones, diferentes tipos de violencia que expresan un malestar más general. Hay que ubicar dicha problemática en el seno de otras formas de sufrimiento en el trabajo y, en particular, de los atentados contra la dignidad de los trabajadores. En este sentido, Hirigoyen (2008: 12) afirma que “también hay que situar la violencia en el trabajo dentro de un contexto más amplio de violencia en nuestra sociedad, sea en las barriadas, las escuelas o las familias, ya que todas estas violencias interactúan entre ellas”. La violencia en el trabajo no le es útil ni a la organización ni a la buena marcha de la empresa ni a la sociedad; es necesario que las empresas emprendan políticas de prevención para el logro de comportamientos éticos.

En este contexto, el presente trabajo analiza la violencia en el trabajo poniendo énfasis en la empresa y propone la Responsabilidad Social Empresaria como modelo de gestión ético a través de Programas y Acciones Socio-laborales, Código de Ética para combatir la violencia.

### La violencia: una perspectiva general

La violencia, según Fragoza (2012: 127) es “una realidad que atraviesa y se expande en todos los estamentos de nuestra sociedad contemporánea, en los grupos, en las familias y en los sujetos, como un flagelo endémico...”. El comportamiento violento de nuestros días lleva a todos los miembros de la sociedad a pensar formas de

saneamiento. Esta realidad, de acuerdo con Fragoza (2012: 128), resulta “insostenible para la mayoría, pero, se convierte al mismo tiempo, en una de las posibilidades de construir salidas del estado de crisis, caos...”.

Por su parte, Amparo (2015) agrega “todos somos responsables de la situación de violencia que vivimos en nuestra sociedad, ya sea por indiferencia o tolerancia de unos, ya sea porque otros la practican como forma de vida”. Desde este punto de vista, la violencia ha pasado de ser un problema privado, a ser un problema social generalizado, cuya superación demanda la actuación de todos los sectores preocupados por la paz social.

En la actualidad, asistimos a un aumento de acciones violentas que ponen en evidencia la fragilidad democrática y el deterioro de la calidad de vida de los ciudadanos. Estas formas de violencia no se explican por sí mismas, sino que dependen de otros factores, tales como la falta de servicios básicos: vivienda, empleo, educación, salud, corrupción, entre otros. La aproximación al significado de la violencia, demanda, según Vaca y Rodríguez (2009: 87), “la comprensión del marco social y cultural en el que ésta emerge”. Los hechos históricos-sociales de los cuales parte la violencia y su reconocimiento genera implicaciones éticas. Este panorama social violento generalizado, según Fragoza (2012: 129), “toma formas diversas y complejas en cada uno de los sectores que hacen a la comunidad [...] y requiere entendimiento, contención y colaboración para no disgregar y generar más violencia y desamparo”. Todo esto lleva a trabajar desde la mirada de la responsabilidad social, asumiendo un compromiso ético que involucre a toda la comunidad y facilite los cambios que se requieran para afrontar esta realidad.

### La violencia en el trabajo

La violencia en el trabajo, según la Oficina Internacional del Trabajo (OIT, 1996), está evolucionando, en el sentido de que en la actualidad se le concede tanta importancia a los comportamientos psicológicos como a los comportamientos físicos y se reconoce también el alcance de los actos de violencia menor. Es cierto que las condiciones de trabajo cada vez son más duras, cada día hay que trabajar más y generan diversas situaciones que implican cambios de estrategias. En la actualidad, existen numerosas conductas violentas en el trabajo, que ponen en evidencia distintos tipos de actuaciones hostiles y una degradación en la evolución del proceso de violencia. Merecen destacarse: el estrés, el acoso moral, la presión en el trabajo, entre otros.

El estrés, según Leymann (1996, citado por Hirigoyen, 2008: 21), es un estado biológico generado por situaciones sociales y socio psicológicas, por presiones e invasiones múltiples y repetitivas que desgastan a la persona hasta conducirla a una depresión por agotamiento. Por lo general, las sobrecargas y las malas condiciones de trabajo generan el estrés. En el

estrés no existe una intencionalidad malévola o de perjudicar por parte del agresor.

El acoso moral, según Hirigoyen (2008: 19), es “toda conducta abusiva (gesto, palabra, comportamiento, actitud...) que atenta por su repetición o sistematización contra la dignidad o la integridad psíquica o física de una persona, poniendo en peligro su empleo o degradando el ambiente de trabajo”. Es una violencia en pequeñas dosis que no se advierte, es muy destructiva, predomina la humillación y la intención de perjudicar. El origen es un conflicto mal resuelto, va precedido de una dominación psicológica del agresor y una sumisión de la víctima. Se caracteriza por la repetición: son actitudes, palabras, conductas, que tomadas por separado pueden parecer anodinas, pero su repetición y sistematización las convierte en destructivas. Si bien una sola agresión verbal es un acto de violencia, en el acoso la *intención* de humillar y denigrar a la persona por puro sadismo, es fundamental.

¿Qué lleva a una persona a acosar a otra? Existen, según Hirigoyen (2008: 37), un conjunto de sentimientos inconfesables: el rechazo de una diferencia; la envidia, los celos y la rivalidad; el miedo que uno le tiene al otro; una desavenencia profesional; el deseo de desestabilizar al otro; la torpeza en las relaciones; la manipulación para adquirir el poder, entre otros. No obstante, la intencionalidad es lo que agrava su impacto. El acoso moral tiene matices distintos: el *mobbing*, el *bullying*, el *harassment*, los *whistleblowers*, el *ijime*.

El *mobbing* constituye una forma severa de acoso en las organizaciones, implica regañar, atacar, maltratar, asediar. Según Leymann (1986, citado por Hirigoyen 2008: 70), consiste “en actitudes hostiles frecuentes y repetidas en el lugar de trabajo que tienen siempre a la misma persona en la punta de la mira”. En la actualidad, el *mobbing* corresponde a las persecuciones colectivas y a la violencia relacionada con la organización que puede llegar a agresiones que incluyen la violencia física.

El *bullying*, según Hirigoyen (2008: 71), en principio “no tiene que ver con el mundo del trabajo; se lo utiliza para describir humillaciones, vejaciones, novatadas u otras amenazas que determinados niños o grupos de niños les infligen a otros niños”. Es más amplio que el *mobbing* “va desde las burlas y la marginación hasta conductas de abuso con connotaciones sexuales o agresiones físicas; se trata más de violencia individual que de violencia en la organización”. No obstante, aclara la autora, “la gravedad del *bullying* no depende del acto en sí como del efecto que ocasiona sobre la persona, ya que puede tener repercusiones dramáticas sobre el futuro psicológico de los niños.

El *harassment* (hostigamiento), según Brodsky (1976, citado por Hirigoyen, 2008: 73), significa “ataques repetidos e inopinados de una persona a otra para atormentarla, minarla, frustrarla y provocarla”. Tiene efectos destructivos para la salud.

Un *whistleblower*, literalmente significa “hacer sonar la campana, o irse de la lengua”. Implica, según Hirigoyen (2008: 73), “alertar a la opinión pública sobre malversaciones, actos de corrupción o violaciones a la ley en los grandes servicios públicos donde trabaja o de aquellas acciones de sus compañeros de trabajo que representan un peligro sustancial y específico relativo a la salud pública o a la seguridad”. Las personas que denuncian estas situaciones son víctimas de represalias; constituye una forma de acoso moral para que la persona se calle.

El *ijime*, acoso en japonés, de acuerdo con Hirigoyen (2008: 75), “describe las humillaciones que sufren los niños en las escuelas o en las empresas niponas, las presiones de un grupo cuando pretende formar a los jóvenes reclutados o someter a los elementos perturbadores. “El *ijime* constituyó un verdadero problema social en los años noventa en Japón. No sólo es la violencia ejercida por unos alumnos sobre otros sino también la violencia a la que algunos docentes no dudan en recurrir respecto de sus alumnos”.

También existen otras formas de violencia en el trabajo y que no se las consideran acoso moral. Ellas son: la violencia externa, física, sexual y las malas condiciones de trabajo.

La violencia externa, según Hirigoyen (2008: 32), ya sea “fruto de la incivildad, de una agresión a mano armada o de una agresión por parte de un cliente, no constituyen acoso moral porque no cumplen con las condiciones del acoso y dado que la agresión proviene del exterior, es la empresa la que tiene que tomar medidas que protejan a sus empleados”. La violencia física, no constituye de por sí acoso y la sexual, al estar calificada penalmente, tampoco, según Hirigoyen (2008). En las malas condiciones de trabajo, la noción de intencionalidad adquiere relevancia. En este sentido, Hirigoyen (2008: 33) aclara que “es difícil distinguir entre el acoso moral y las malas condiciones de trabajo como otra forma de violencia; la dificultad radica en que en el caso del acoso esa degradación se produce progresivamente sin que el asalariado perseguido pueda juzgar a partir de qué momento sus condiciones de trabajo pasan a ser francamente anormales”.

En síntesis, más allá de las diferentes formas de violencia señaladas, el empresario debe proporcionar al empleado los medios normales para el cumplimiento de su trabajo y la tarea exigida al empleado debe corresponderse a las competencias, al estatuto y al salario del trabajador.

### La violencia en las empresas

El análisis de la violencia en las empresas requiere considerar dicha problemática bajo perspectivas distintas: la psicológica, que tiene en cuenta la personalidad de los individuos y su historia, y la perspectiva de la organización que analiza las reglas de dirección de la empresa. Ambas son fundamentales, según Hirigoyen (2008: 163), “por más que en el lugar de trabajo, la

violencia en ocasiones está relacionada con la toxicidad de la organización, no es más que el eco de la violencia que generan los individuos a distintos niveles". Y agrega la autora "sea cual sea la intención de la empresa de transformar los asalariados en peones dóciles, seguirá habiendo seres humanos frágiles marcados por su situación, su medio social y sus traumatismos". La conducta violenta de un empleado no puede ser interpretada al margen de su historia individual y de los distintos sistemas de pensamiento que han configurado su visión del mundo. Señala Hirigoyen (2008: 164) "el modo en que cada uno reacciona ante un contexto hostil está en función de la propia historia, pero también de la historia de la empresa en la que trabaja, de la sociedad en la que vive...". En las empresas, las conductas más hostiles asumen las características del acoso moral. Podemos distinguir el acoso moral que viene del empresario y el que viene de la jerarquía. En este sentido, Hirigoyen (2008: 99) dice que "por mucho que los empresarios sean responsables del comportamiento de sus empleados, no necesariamente están en el origen de las conductas acosadoras de su personal directivo y menos aún en los grupos grandes". El acoso moral en las empresas puede clasificarse en: acoso vertical descendente (procedente de la jerarquía), el acoso horizontal (procedente de los colegas), el acoso mixto y el acoso ascendente.

El acoso moral vertical descendente procedente de un superior jerárquico tiene consecuencias más graves sobre la salud que el acoso horizontal; aquí la víctima se siente más aislada y le es más difícil hallar recursos. Este tipo de acoso, si es *perverso*, busca la destrucción del otro; si es *estratégico*, pretende que el asalariado se marche de la empresa y así se evitan los procedimientos del despido, y si es *institucional*, participa de un instrumento de gestión del conjunto del personal. El acoso horizontal, procedente de los colegas, es frecuente cuando dos asalariados rivalizan para la obtención de un puesto o un ascenso. En cuanto al acoso mixto, Hirigoyen (2008: 101) afirma que "es raro que un acoso horizontal persista si en algún momento no se vive como un acoso vertical descendente, dado que la jerarquía no hace nada y deja hacer". El acoso ascendente, de un superior por uno o más subordinados es destructivo ya que las víctimas de esos casos no saben a quién dirigirse para defenderse. Frente a estas formas de violencia, se genera en la empresa un clima de inquietud, de miedo; los procedimientos de acoso moral son destructivos para la salud física y psíquica de las personas. Para evitar llegar hasta ese punto, ¿Qué hacer en la empresa? Hay que intervenir de manera precoz, tanto a nivel de las personas como de la gestión de la empresa y la Responsabilidad Social Empresaria es la alternativa.

### La Responsabilidad Social Empresaria

La Responsabilidad Social Empresaria –(RSE) se presenta en los últimos años como el paradigma eficaz por medio del cual las empresas pueden

responder a los grandes desafíos que afectan a la sociedad. La inclusión de objetivos: calidad laboral, lucha contra la corrupción, defensa del ambiente, entre otros, sientan las bases de una gestión ética y responsable de la empresa. La presencia ética en la gestión empresarial implica decidir considerando valores sociales, que tienen que ver con la dignidad en el trabajo, el respeto por el medio, la libertad, la justicia...

Los orígenes de la RSE llevan a la ética y la ética proporciona el fundamento y la base de la Responsabilidad Social, porque la ética tiene que ver con el efecto de las decisiones en los otros y la Responsabilidad Social guarda correspondencia con el impacto de las decisiones organizacionales en los grupos que interactúan con la empresa. La ética guía a cada ser humano sobre lo que está bien, lo que es correcto.

La RSE representa una nueva manera de pensar los negocios. Porter y Kramer (2006) señalan que "la RSE es una forma diferente de crear, pensar, sentir, decidir y hacer la gestión empresarial"; implica la voluntad ética e interesada en hacer bien las cosas, para que todos los que interactúan con la empresa también estén bien. Debe asumirse como integración social y requiere una nueva cultura organizacional donde haya integración orgánica entre la empresa y la sociedad.

### Consideraciones finales

La integración de la RSE como modelo de gestión requiere de un Sistema de Gestión Ético que articule la realización de Programas y Acciones socialmente responsables, la existencia de instrumentos como los Códigos de Ética, Comités de Ética para el desarrollo de políticas éticas y socio-laborales, valoración de resultados, investigación e imposición de sanciones, entre otros, que faciliten gestionar y evaluar las políticas de responsabilidad social empresarial, tanto en el orden interno como externo, que garanticen la reducción de la violencia.

### Referencias

- Amparo, M. (2015), *Violencia y Responsabilidad Social*, disp. en: <http://acento.com.do> [10-06-2017].
- Brodsky, C. (1976), *The Harassed Worker*. Lexington: D.C. Heath and Company.
- Fragoza, A.B. (2012), "La violencia social, la violencia familiar y una mirada desde la responsabilidad social", en: *Anuario de Psicología Jurídica*, 22, 127-133.
- Hirigoyen, M.F. (2008), *El acoso moral en el trabajo. Distinguir lo verdadero de lo falso*. Buenos Aires: Paidós.
- Instituto Argentino de Responsabilidad Social Empresaria (IARSE) (2012), *Reportes de Sustentabilidad: hacia la transparencia en la gestión de las empresas*. Bs. As.: IARSE.
- Leymann, H. (1996), *Mobbing*, París: Seuil.
- Porter, M. y Kramer, M. (2006), "Estrategia y sociedad: El vínculo entre ventaja competitiva y responsabilidad social corporativa", en: *Harvard Business Review*, 84, 12, 78-92.
- Vaca, P. y Rodríguez, M.C. (2009), "Responsabilidad Social de la Psicología frente a la Violencia", en: *Pensamiento Psicológico*, 6, 13, 87-96.

# **MODELOS VALORATIVOS DEL PRECIO DE LAS ACCIONES QUE COTIZAN EN MERCADOS DE VALORES EN EL MARCO DEL ANÁLISIS FUNDAMENTAL**

**Cristian E. Miazso**

## **Introducción**

En la actualidad, el Marco Conceptual de la Contabilidad Financiera determina que el objetivo de los informes financieros es “suministrar información útil al usuario”; ello es la causa fundamental del despertar y auge de la investigación empírica en contabilidad.

A partir de la década del setenta, las principales organizaciones de profesionales contables, tanto a nivel internacional como local, han adoptado el enfoque de la utilidad de la información para la toma de decisiones de inversores y acreedores tanto actuales como potenciales. Es importante para la profesión elaborar informes teniendo en cuenta quiénes son sus usuarios y cuáles son sus necesidades de manera tal que pueda mejorarse la toma de decisiones.

A partir de la adopción del nuevo paradigma de “utilidad” se incrementa la información que se genera a través de la contabilidad, ampliando los informes y proporcionando información financiera adaptada a las necesidades de inversionistas y acreedores actuales y potenciales. Así, la relevancia de la información pasa a ser el criterio primordial, disminuyendo la importancia de la objetividad y la verificabilidad.

De entenderse que el objetivo de los estados financieros era el de ejercer un control sobre el patrimonio en pos de su protección se pasó a otra concepción de la Contabilidad, de acuerdo a la cual ésta es considerada como un medio facilitador para que sus usuarios puedan tomar decisiones. (Casinelli, 2008: 22)

En este sentido, la investigación contable intenta determinar la capacidad de predicción de los informes contables, especialmente la utilidad para predecir variables que interesan a quienes toman decisiones, como los flujos futuros de caja y su relación con el precio de cotización de las acciones.

Dos perspectivas se han desarrollado estos últimos años en el marco del paradigma de la utilidad de la información contable. Una de estas nuevas líneas de investigación se dio a conocer como la perspectiva informativa, la que sostiene que, los anuncios de beneficios transmiten información al mercado de capitales sobre la evolución de la empresa y los inversores revisan

sus expectativas, toman decisiones y ello se refleja en los precios de los títulos en el mercado.

La otra perspectiva se centra en el análisis fundamental que conlleva la determinación del valor de los títulos a partir de la información disponible, con un especial énfasis en la información contable. (Penman, 1992: 465)

Como sostienen Giner Inchausti, Reverte Maya y Arce Gisbert (2002), para el análisis fundamental el valor intrínseco de los títulos se puede determinar, aunque no exclusivamente, a través de la información contenida en los estados financieros. Además, se considera que los precios no reflejan ese valor, aunque tienden a revertir de manera más o menos rápida hacia él (p.1113). Estas líneas investigativas se conocen como perspectiva de la medición o valoración.

El presente trabajo examina teóricamente algunos de los estudios que se vienen planteando en el marco del análisis fundamental y en especial las aportaciones efectuadas por el modelo de Ohlson.

## **Estudios en el marco de la perspectiva de la medición o valoración**

A comienzos de los noventa, dado que no había resultados concluyentes en la investigación contable basada en el mercado de capitales, se produce un cambio en la profesión contable hacia una perspectiva de medición o valoración, lo que significó el resurgimiento del análisis fundamental. Varias razones pueden esgrimirse para explicar este nuevo enfoque: una se relaciona con la eficiencia de los mercados de valores. Nuevas teorías comenzaron a sugerir que los mercados de títulos no son tan eficientes como se pensaba; otras evidencias derivaron en una baja proporción de variabilidad en el precio de la acción por el beneficio neto reportado. Es así que comienza a plantearse que la mayor variabilidad del rendimiento de las acciones parece deberse a otros factores diferentes al beneficio contable.

Ou y Penman (1989) realizaron un estudio para demostrar que el mercado no responde completamente a la información del balance, sino que espera el anuncio del beneficio o los flujos de caja antes de reaccionar, lo que podría generar una estrategia para ganarle al mercado utilizando la información del balance. Para el período 1973-1983 aplicaron un modelo multivariado para predecir los beneficios de estas empresas. Finalmente compararon el beneficio real de cada empresa con el que obtuvieron de la aplicación de su modelo, y detrayendo los rendimientos propios del mercado, determinaron que al comprar las acciones de empresas que predecían mayores rendimientos para el próximo año –a los tres meses para permitir la elaboración y publicación del balance por parte de las empresas y para que el mercado digiera la nueva información- se obtuvieron rendimientos excesivos en un 14.53%. Con esto demostraron que la estrategia le ganó al mercado. Ello no debería suceder en un mercado eficiente, por lo que sugiere que la información

contenida en los ratios financieros no es digerida totalmente por el mercado. El precio de mercado no se ajustó en función de la información del balance, sino cuando los beneficios de los próximos dos años fueron anunciados.

Lev y Thiagarajan (1993) demuestran que las variables fundamentales son relevantes para determinar la persistencia del resultado, el valor intrínseco determinado a través de los estados financieros pasa a ser el punto de comparación con los precios. Para este cometido, los autores plantean un modelo con doce variables fundamentales que poseen capacidad explicativa incremental sobre los resultados contables para explicar la

En 1990 Ohlson desarrolla su teoría que sostiene que el precio de una acción es una función de los dividendos futuros esperados, ajustados en relación a su nivel de riesgo y descontados empleando una tasa libre de riesgo del mercado. Los dividendos se constituyen en el atributo que determina el valor de las acciones puesto que representan los flujos de caja que se producirán entre la empresa y los accionistas.

Con el tiempo, se ha tratado de sustituir los dividendos por otras variables contables más accesibles al investigador, desarrollándose los Modelos de Capitalización de Beneficios, los Modelos Basados en el Balance y los Modelos Basados en la condición "Clean Surplus".

Varias son las razones que pueden esgrimirse acerca de la necesidad de sustituir a los dividendos por otras variables, si bien pueden apuntarse dos fundamentales: en primer lugar, los dividendos pueden ser establecidos de forma arbitraria por las empresas, por lo que, en muchos casos, resulta muy complicado realizar predicciones; en segundo lugar, está ampliamente demostrado que los inversores se interesan por la información contable, en particular por los beneficios, por lo que si se emplean modelos basados en el descuento de dividendos, esta información sólo puede ser incorporada en el modelo de valoración de una forma indirecta, modificando el conjunto informativo que condiciona las expectativas de dividendos futuros. (Larrán Jorge y Piñero López, 2005: 140)

En los modelos de capitalización de beneficios se sustituye la variable dividendos por una medida contable "los beneficios", en los modelos basados en el balance se la sustituye por "el patrimonio neto" asumiendo que los dividendos a distribuir por una empresa coinciden con la diferencia entre los flujos netos de caja generados por los activos netos o sea la tesorería libre de disposición.

En los modelos basados en la condición "clean surplus" o "excedente limpio" se torna necesario definir "beneficio anormal" y "condición "clean surplus" para sustituir a los dividendos. Esta última condición sostiene que el patrimonio neto sólo se modifica por la parte del beneficio no distribuido y el beneficio anormal representa la capacidad de la organización para generar beneficios superiores a la tasa de interés que generaría el capital

invertido; en este marco surge el modelo EBO - Edwards-Bell-Ohlson-, readaptado por Ohlson en 1995.

Giner (2001: 26) sostiene que este modelo deduce el valor de los atributos básicos del sistema contable, el neto y los resultados, o la rentabilidad financiera, y esto marca una diferencia importante con los modelos que han sido la base de la investigación contable basada en el mercado de capitales, que consideran a los dividendos como los portadores de valor.

Como expresa Larrán Jorge y Piñero López (2005: 123) si se verifica la condición "clean surplus", para sustituir a los dividendos por otras variables contables no ha tenido que acudir a ningún concepto de beneficio permanente ni a ninguna asunción acerca de si el beneficio contable ofrece o no una buena aproximación al beneficio económico, de si constituye o no un buen predictor de los flujos de tesorería, ni siquiera de que los beneficios o el patrimonio neto estén libres de posibles manipulaciones.

Sin embargo todos estos modelos de valorización presentan diferentes inconvenientes, como la imposibilidad de establecer una adecuada relación entre los beneficios y los flujos de caja futuros de la empresa, la existencia de activos no contabilizados que permitan obtener ventajas competitivas, las medidas contables que no se aproximan al valor de mercado de los activos y pasivos, entre otros.

En los últimos años el modelo de Ohlson de 1995 se ha constituido en uno de los marcos de valoración más utilizados por los investigadores contables a los fines de proveer un información sobre el valor de la empresa y la modelización del proceso de toma de decisiones de los inversores; sin embargo el mismo Ohlson efectúa un nuevo desarrollo en 2005 conocido como el modelo Ohlson y Juettner-Narouth a los fines de atender a un conjunto de cuestiones relacionadas con su validez y correcta especificación.

## Consideraciones Finales

A comienzos de los noventa, dado que no había resultados concluyentes en la investigación contable basada en el mercado de capitales, se produce un cambio en la profesión contable hacia una perspectiva de medición o valoración que significó el resurgimiento del análisis fundamental. Bauman (2006: 1) sostiene que el análisis fundamental supone inferir el valor de mercado de los recursos propios de una empresa sin hacer referencia a los precios a lo que sus títulos cotizan en los mercados de capitales. Implica una valoración de las actividades y perspectivas de una empresa mediante sus informes financieros publicados, así como otras fuentes de información referentes a las empresas, a los mercados de producto en que ésta compete y a su entorno económico global.

Cuando los mercados no son completamente eficientes, la importancia de los reportes

financieros se incrementa. Es decir, si los precios de las acciones están sesgados hacia arriba o hacia abajo por las expectativas de los inversores, a través del arbitraje en el mercado los precios se ajustarán hasta llegar al valor fundamental de la empresa. Este proceso puede acelerarse mediante la entrega de un reporte financiero mejorado, reduciendo los sesgos comportamentales de los inversores. Esto condice con la perspectiva de la medición.

En los últimos años el modelo de Ohlson de 1995 se ha constituido en uno de los marcos de valoración más utilizados por los investigadores contables a los fines de proveer un información sobre el valor de la empresa y la modelización del proceso de toma de decisiones de los inversores; sin embargo el mismo Ohlson efectúa un nuevo desarrollo a los fines de atender a un conjunto de cuestiones relacionadas con su validez y correcta especificación.

### **Bibliografía**

- Bauman, M.P. (2006). A review of fundamental analysis research in accounting. *Journal of Accounting Literature*. Vol. 15, pp. 1-33.
- Casinelli, H. (2008). NIIF/IFRS Normas Internacionales de Información Financiera. La Globalización del Lenguaje de los Negocios, Buenos Aires: Aplicación Tributaria S.A.
- Giner, B. (2001). La utilidad de la información contable desde la perspectiva del mercado: ¿evolución o revolución en la investigación?. *Revista de Contabilidad*. Vol. 4, nº 7, pp. 21-52.
- Giner Inchausti, B., Reverte Maya, C. y Arce Gisbert, M. (2002) El papel del análisis fundamental en la investigación de mercado de capitales: un análisis crítico de su evolución. *Revista Española de Financiación y Contabilidad*. XXXI (114), pp.1111-1150.
- Larrán Jorge, M. y Piñero López, J. (2005). El modelo de Ohlson (1995): ¿hemos llegado realmente a comprenderlo?. *Revista de Contabilidad*. Vol. 8, nº 16, p.115-149.
- Lev, B. y Thiagarajan, S. R. (1993). Fundamental information analysis. *Journal of Accounting Research*, Autumn, pp. 190-215.
- Ou, J., S. Penman (1989). Financial statement analysis and the prediction of stock returns, *Journal of Accounting and Economics* 11, p. 295-329.
- Penman, S. H. (1992). Return to Fundamentals. *Journal of Accounting, Auditing and Finance*. (otoño), pp. 465-483.

## **LA RESPONSABILIDAD SOCIAL CORPORATIVA COMO ESTRATEGIA PARA EVITAR LA DESIGUALDAD SOCIAL Y LA VIOLENCIA**

**Rosana Zanini**

### **Introducción**

El entorno o sociedad actual se caracteriza por ser una sociedad fragmentada y afectada por desigualdades en distintos aspectos: en la distribución de los ingresos, los cambios operados en el mercado del trabajo, la necesidad de capacitación permanente -que de no poseerse, genera exclusión y desocupación, provocando pobreza: todos estos factores producen una vulnerabilidad social y violencia. Como consecuencia de esta pluralidad compleja de factores que afecta a la sociedad y de su profundización en el transcurso del tiempo, caracterizado además por una fragmentación en la integración de los sujetos que conformamos este mundo actual, es que se hace referencia a una nueva cuestión social. La violencia social es una realidad que hostiga al entorno, a quienes lo componen y a las organizaciones, suscitando efectos multicausales y multiplicadores. Al ser considerada la misma desde la responsabilidad social se produce un giro, debido a que coloca al ser humano en un lugar diligente como protagonista de la comunidad de que forma parte, y como agente de contención mediante mallas o tramas, generando espacios de reflexión, permitiendo emerger y sembrando el germen de ese cambio social. La responsabilidad social posibilita la inclusión, encontrando el sentido de volver a empezar, efectuando una transformación hacia un hombre nuevo, creador de redes de sostén equitativas, permitiendo un desarrollo adecuado de la sociedad.

Entre los cambios producidos en la sociedad moderna se destacan la creciente importancia adquirida por los valores sociales y el compromiso de los individuos, manifestado en diferentes impulsos y principios que deben ser reflejados también en las organizaciones; lo que ha ocurrido es que se está generado un cambio de paradigma en éstas: desde el ámbito tradicional en la relación capital-trabajo, donde el beneficio económico era la única razón de ser y la medida de eficiencia, a un grado elevado de responsabilidades muy distintas, donde debe existir una significativa interrelación entre las actividades empresariales y



el entorno social en que éstas se desarrollan. Las organizaciones actuales -y muy especialmente las empresas- saben que necesitan la legitimación por parte de la sociedad. Esto implica que, además de responder a los requerimientos del mercado, se debe comprender al medio donde actúa y se desenvuelve y estar atentas ante las nuevas demandas sociales.

La Responsabilidad Social Corporativa (RSC) es una de las decisiones estratégicas que se deben tomar hoy de cara al futuro. Si las prácticas organizacionales no se adecuan a los principios éticos en lo que respecta a los derechos humanos fundamentales, a los estándares laborales y ambientales mundiales, es cada vez más difícil prosperar como comunidad, puesto que se genera violencia social como consecuencia de la injusticia.

### **Etapas de la Responsabilidad Social Corporativa**

Podemos distinguir tres etapas de la responsabilidad social corporativa. La discusión sobre la RSC pasó por una primera etapa más bien filosófica (Carroll, 1999), en la cual se utilizan los términos ética empresarial, ética de los negocios, ética de la empresa, ética de las organizaciones, con el mismo contenido que Business Ethics (1990). Al respecto, "tanto la Responsabilidad Social Empresarial como la Responsabilidad Social Corporativa como actitud anticipatoria, dependen de los valores sociales tal como se dan de hecho y no presuponen la necesidad, ni las exigencias de ningún momento reflexivo o analítico de carácter ético" (Lozano, 1999: 112). Desde este punto de vista, lo característico de la RSC es que constituye un concepto relativo, que depende de las demandas concretas de la sociedad en general. De allí que supone llevar la conducta de la empresa a un nivel congruente con las normas, valores sociales y expectativas de resultado que prevalecen en un momento o espacio dado según Boatright (1993). También en esta primera etapa se considera que la RSC hace referencia a "la obligación ética o moral, voluntariamente asumida por la empresa como institución hacia la sociedad en su conjunto, en reconocimiento y satisfacción de sus demandas o en reparación de los daños que puedan haberle sido causados a ésta en sus personas o en su patrimonio común por la actividad de la empresa" (Castillo, 1985: 70). La definición anterior evoca una organización como organismo, en el sentido que le da Pérez López (1993) y, además, cuando la empresa satisface necesidades actuales y futuras está más cerca del modelo antropológico de empresa (Pérez López, 1993).

Por otra parte, la segunda etapa de la discusión sobre la RSC, traslada lo filosófico a la gestión empresarial; es por ello que se habla de "RSC", en el sentido de actitud anticipatoria y proactiva ante las demandas sociales que debe mantener la empresa y de "resultados sociales", en el sentido

de *Corporate Social Performance*. También en esta etapa se especifican cuáles son las responsabilidades de la empresa.

Muchas son las propuestas sobre la concreción de las responsabilidades sociales de la empresa (Carroll, 1999; Bowie y Duska, 1990). Boatright (1993) manifiesta, según el Committee for Economic Development, que la empresa tiene tres niveles de responsabilidad: 1) las responsabilidades básicas derivadas de la función económica: producción, empleo, crecimiento económico; 2) atención al cambio de valores y prioridades sociales: conservación del medioambiente, relaciones laborales, información a consumidores; 3) responsabilidad poco conocida que debe asumir para vincularse más a la actitud de cambio del entorno social: pobreza, cuestiones urbanas.

Finalmente, la tercera etapa de la discusión sobre la RSC integra la responsabilidad social en la dirección estratégica y lo hace a través de la teoría de los *stakeholders*. Desde este punto de vista, la empresa debe atender no sólo a los accionistas sino también a todos los grupos de interés que afectan o son afectados por la actividad tendiente al logro de los objetivos de la compañía (Freeman, 1984; Mitroff, 1982).

Comparto lo que manifiestan Fernández Baptista y Martín cuando expresan que "la gerencia de las organizaciones y muy especialmente los profesionales que en ella se desenvuelven, deben tener en cuenta y tomar algunos de los elementos del bien común, como la subsidiariedad, la solidaridad, la caridad, la dignidad del ser humano, la verdad, la justicia, la caridad y la verdad, entre otros, al momento de establecer estrategias para contribuir a que la ciencia gerencial se encamine, por medio de sistemas éticos de gestión corporativa, hacia la generación del bien común de todos los grupos de interés" (Fernández Baptista y Martín, 2011: 6).

### **Formas de ejercer implícitamente violencia mediante prácticas incompatibles con la RSC**

A continuación enunciaré una serie de proceder que no se corresponden con el accionar de la RSC.

- Pactar condiciones con los grupos de interés – acreedores, clientes– diferentes que no se condicen con las buenas prácticas comerciales.
- Buscar lugares donde se tribute menos impuestos –paraísos fiscales–.
- Modificar los saldos de sus estados contables para ocultar el verdadero valor de los mismos.
- No aceptar la igualdad de género para el acceso a cargos superiores en las empresas.
- Promover condiciones de trabajo inequitativas entre familia y empleo.
- Limitarse solamente a cumplir con lo establecido por la normativa vigente.
- Traicionar valores por los cuales se reconoce a una empresa como socialmente responsable.

- Llevar adelante actos de corrupción -tanto en las organizaciones públicas como las privadas. La responsabilidad social se fundamenta en la dignidad de la persona, en la esencia del hombre, de lo que es y de lo que debe llegar a ser. Con la responsabilidad social el hombre cumple y responde como individuo, en la familia, como sociedad política, económica, social, cultural, derivado y vuelto a su dignidad. El llevar a cabo alguna de las acciones mencionadas anteriormente es contrario a la RSC, provocando violencia social ante la injusticia de quienes cumplen con las condiciones legales (Rovira, 2016).

### **Principales cambios sufridos por el capitalismo desde la irrupción de la globalización y revolución informacional y el impacto que estos procesos han tenido sobre la desigualdad social**

De la lectura de la obra de Anthony Giddens (1997) se infiere que el capitalismo, aun cuando se consolidó como concepto sociológico a principios del siglo XX con las obra de M. Weber, tuvo una conceptualización previa de gran influencia en la obra de K. Marx. Para Marx, que no utilizó el término, sino expresiones como modo de producción capitalista o acumulación capitalista, el capitalismo se caracteriza por la producción mecanizada, la propiedad privada de los medios de producción y la creación de una plusvalía (generada por los trabajadores, pero de la que se apropian los propietarios de los medios de producción); su formación se encuentra en la gradual separación de los trabajadores de la propiedad de los medios de producción, iniciada en el siglo XVI y culminada con la generalización del trabajo de fábrica.

La evolución del capitalismo -el término capitalismo deriva de capital y capitalista- está constituida por diversas etapas, entre las que pueden mencionarse el mercantilismo entre el siglo XV y el XVIII, la aparición luego del capitalismo moderno durante la segunda mitad del siglo XVIII con la aparición de los fisiócratas y la publicación de las ideas de Adams Smith; este último fue quien dio paso a la industrialización y a la aparición del capitalismo moderno en el siglo XIX, término que comenzó a utilizarse y a establecerse a mediados del siglo XIX para indicar, a menudo con un sentido de crítica social, al sistema contemporáneo de producción económica. Comienza a desarrollarse en Inglaterra y se expande hacia todo el mundo; fue el sistema socioeconómico en el mundo hasta que estalló la Primera Guerra Mundial, que provocó el estallido de la revolución en Rusia, estableciéndose un nuevo sistema socioeconómico opuesto al capitalismo que fue el comunismo. La publicación de la obra de John Keynes -denominada *La teoría general del empleo, el interés y el dinero* (1936)- marcó un hito en la historia del capitalismo; en dicha obra,

Keynes refleja que el gobierno puede emplear su poder económico, sus impuestos, sus ingresos y el control de la oferta monetaria con el propósito de atenuar el mayor de los problemas del capitalismo que son los ciclos de expansión y depresión. Con posterioridad a la Segunda Guerra Mundial y después de aproximadamente entre veinticinco y treinta años, la mezcla de las ideas del capitalismo y las keynesianas provocaron un importante desarrollo económico; no obstante ello, en la década del sesenta en adelante, el desempleo, la inflación, la aparición de nuevas crisis y demandas hace que la teoría keynesiana en sus fórmulas básicas dejen de funcionar, entre las que se puede mencionar la crisis energética, sobre todo la del petróleo, y entre las nuevas demandas la protección al medioambiente, intentando limitar la contaminación, la idea de igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres, la aparición de normas laborales, a la vez que la intervención del gobierno en la economía era mayor y el creciente gasto en materia social por parte del gobierno.

Entre los aspectos que caracterizan al capitalismo pueden mencionarse los siguientes: la actividad económica es organizada y coordinada por la interacción entre compradores y vendedores o productores que se desarrolla en los mercados; los medios de producción -capital y tierra- son de propiedad privada; los consumidores pueden obtener la mayor satisfacción posible erogando sus ingresos en función de sus deseos y necesidades (es lo que se conoce como la soberanía del consumidor); los propietarios de la tierra y del capital y los trabajadores tratan de lograr la maximización de su bienestar e intentan obtener el mayor beneficio de sus recursos y del trabajo (ello es porque los productores, a causa de la competencia, se encuentran obligados a emplear de la mejor manera sus recursos para satisfacer las distintas demandas); predomina el capital por encima del trabajo como factor de producción y creador de riqueza; el control del sector privado por parte del sector público debe ser mínimo, ya que, según la teoría, la actividad económica se controla por sí misma; el control privado de los bienes de capital permite que se negocie con las propiedades; las inversiones a través de sus rentas y el gobierno deben garantizar el cumplimiento de los contratos y gestionar la defensa del país. No obstante estas características propias del capitalismo, con el transcurso de los años, la aparición del pensamiento liberal y la formulación de la teoría monetarista, que han afectado a diversos gobiernos sobre todo en América, se observa en la actividad económica del mundo en general una creciente oligopolización en los sectores productivos principales: es casi imposible asegurar que los precios se formen en un mercado libre de interferencias por el sector público y privado.

El avance de la integración internacional de las economías nacionales es tan antiguo como el capitalismo; es un error creer que la globalización

es la última fase del capitalismo. La globalización es un proceso que se ha ido gestando desde fines del siglo XV con las diversas conquistas tanto en América como en otros países y continentes. Fitoussi y Rosanvallón, en *La nueva era de las desigualdades* (1997), hacen referencia a tres globalizaciones, identificándolas cada una en sus diferentes etapas. Estos autores manifiestan: "Vale la pena decirlo en seguida: nadie sabe qué nos deparará esta evolución, tanto más por el hecho de que entramos en esta tercera fase de la globalización sin auxilio de ninguna institución internacional de regulación. El carácter absolutamente abierto del porvenir explica sin duda que la globalización se perciba en Francia como el anuncio de la pulverización inminente de todas las solidaridades" (122). El auge de la globalización es consecuencia de períodos de desarrollo nacional, producto de políticas estatales vinculadas a instituciones económicas internacionales, que dependen de la situación específica de las clases sociales, de las condiciones políticas y económicas que afectan el proceso de acumulación de capitales y de las fuerzas gubernamentales. Se puede decir que el gran desarrollo de la globalización es producto de la crisis del capitalismo, de la subordinación de la clase obrera y los pequeños empresarios a manos de fuerzas capitalistas, que desde el poder imponen políticas opuestas al estado bienestar y al éxito del capital al debilitar el poder popular, desmantelar el estado del bienestar y transformar el estado en un mecanismo o medio para la expansión en el exterior. Las causas expresadas son las que sirvieron de base para la globalización: estas bases fueron generando características propias de la globalización. Fitoussi y Rosanvallón (1997: 131) hacen referencia a la globalización financiera, manifestando que "hace crecer las desigualdades estructurales". En base a lo expuesto, considero que la globalización no comprende sólo el aspecto financiero, sino que las dimensiones de la misma van más allá, incluyendo lo político, tecnológico, cultural y económico, a lo que se le puede agregar el aspecto social. Por lo tanto, las dimensiones de la globalización son: informativa, ecológica, referida a la organización del trabajo, cultural y económica

Entre los cambios sufridos por el capitalismo desde la irrupción de la globalización en los últimos años se pueden mencionar la hipertrofia del estado y los intentos por parte de éste para moderar e influir sobre las fluctuaciones económicas, el despliegue de cada vez más controles sociales, el incremento y la acentuación del monopolio y la competencia oligopólica de obtener superganancias en los mercados mundiales, la composición y unificación de los sindicatos, los movimientos políticos de oposición en la integración del estado, la globalización del capital financiero, comercial y la producción de capital, la excesiva agrupación, congregación y centralización del capital propiedad en manos de unos pocos, el gran crecimiento de las empresas

bancarias e industriales. La idea de que en la globalización el mercado exige es una mentira: el mercado no exige, sino que los que exigen son personas con nombre y apellido, organizadas en clases, representando a empresas e instituciones económicas, como el Fondo Monetario Internacional, que reclaman en nombre del mercado políticas convenientes a sus propias ventajas y beneficios, un aumento de la tasa de plusvalía atribuible principalmente a un aumento de la productividad del trabajo, la creación de incentivos estatales para promover las estrategias de exportación, el deterioro y eliminación de las instituciones sociales tradicionales que constituían las fuerzas del mercado: todo ello generó una sucesión de conflictos armados y conflictos sociales, una aberrante brecha entre ricos y pobres, entre trabajadores y grandes propietarios de capital, dentro de un mismo país y entre países. Los ricos son más ricos y los pobres son más pobres, provocando en los agentes del mercado una esclavitud, dependencia, inferioridad de los sectores más débiles y fundamentalmente del sector asalariado. Los cambios producidos por el capitalismo no encajan con la lógica del capital que no consigue explicar los períodos de involución del capital, las crisis que hacen que algunos empresarios viertan el capital hacia el exterior, ni el rol del estado en la instauración de parámetros para la acumulación de capitales.

Con respecto al impacto que estos procesos han tenido sobre la desigualdad social, algunos fueron manifestados en los últimos puntos del párrafo anterior, pero se puede decir que con el capitalismo global millones de personas viven en la pobreza absoluta, producto de la inequidad en la distribución de los ingresos; estos procesos no sólo han incrementado la pobreza sino que además no aseguran estabilidad; al contrario, producen mayor flexibilidad laboral, que se traduce en un empeoramiento de las condiciones laborales de los trabajadores y un deterioro medioambiental provocado en muchos casos por la acción del estado que vende recursos públicos -por ejemplo bosques, cuencas mineras, etc.-, lo cual hace que muchas personas vivan en ambientes corroídos por la polución ambiental, generando enfermedades en las poblaciones cercanas. A mayor integración externa para producir dicha expansión se requiere de una mayor explotación interna de los recursos que afecta a la población, mano de obra barata mediante la reducción de salarios y escasa protección social, producto de la globalización de los mercados financieros, lo que permite aumentar la competencia entre los países, las desigualdades en el saber. Ante la necesidad de saber aprender, las personas necesitan una formación continua a lo largo de toda la vida para poder adaptarse a los cambios continuos: no se trata de reciclajes, sino de completos procesos de reeducación necesarios para afrontar las nuevas demandas laborales y sociales. A consecuencia de ello se valoran los trabajadores calificados, con iniciativa y capacidad de adaptación tecnológica y

organizativa. Quienes no logran realizar este proceso, quedan fuera del mercado laboral, quedan excluidos. Esto supone una verdadera explosión cultural, pero en realidad crece el agobio por la sensación de la manipulación ideológica por los grupos de poder que configuran la opinión pública y afianzan determinados valores conforme a sus propios intereses, no solamente los ciudadanos pueden acceder a un mayor volumen de información a través de Internet sino también el estado aumenta la información sobre los ciudadanos y está en condiciones de ejercer mayor control sobre ellas.

### Reflexiones finales

La violencia habitual en el ámbito estructural de la sociedad provoca desigualdad, lo que afecta la dignidad humana. Por ello es imprescindible generar espacios de solidaridad que se contrapongan a las prácticas de la violencia institucional por medio de la consideración de los derechos humanos que posee el ser humano, simplemente por el hecho de ser persona. La baja natalidad en los países desarrollados mientras que en los países subdesarrollados o pobres hay una alta tasa de natalidad que desbordan las posibilidades de la población, producto de la ignorancia y de la falta de educación sanitaria en la sociedad, la menor sensibilidad a las necesidades de los clientes y la estandarización de productos que no deja satisfecha a la totalidad de los clientes: todo ello genera tensiones sociales y debilita la cohesión política entre los efectos dispares de la globalización en la población. Coincido con Ada Fragoza cuando manifiesta “La responsabilidad social facilita la inclusión en todo lo que sucede en el planeta, es posible que desde allí se pueda encontrar el sentido de recomenzar y hacer un giro fuerte hacia una visión de un nuevo hombre nuevo, colectivo y constructor de redes de sostén equitativas, para todo habitante del planeta y guardián de sus recursos, para que todos puedan acceder a lo que es necesario para un desarrollo adecuado y digno, y fomentar las familias que puedan alojar a niños propios y no propios como una responsabilidad del amor al semejante. Sin amor, sin familias, sin sujetos, sin proyectos y deseos solidarios no se sostiene nuestra tierra, que también en su lenguaje intenta comunicar en forma violenta que los humanos han escogido en forma equivocada usar sus recursos, ella misma desde los desastres naturales nos muestra la vulnerabilidad humana, y deja a muchos sujetos apesados en sus desastres, por lo cual en ese momento el desamparo es igualitario para el que tiene y el que no tiene. Algo hay que aprender, comprender y por ende hacer con todo lo que nos toca vivir” (Fragoza, 2012: 132).

### Bibliografía

- Bauman, Z. (1999), *La globalización. Consecuencias humanas*. San Pablo: Fondo de Cultura Económica.
- Boatright, J. (1993), *Ethics and the Conduct of Business*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- Bowie, N. y R. Duska (1990), *Business Ethics*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- Carroll, A. (1999), Corporate Social Responsibility. Evolution of a Definitional Construct. en *Business & Society*, 38 (3): 268-295.
- Castells, M. (1998), *La era de la información. Economía, sociedad y cultura*. Madrid: Alianza. Vol. 1 “La sociedad red” y Vol. 2 “El poder de la identidad”.
- Castillo Clavero, A. (1985), *La responsabilidad de la empresa en el contexto social. Su articulación, gestión y control*. Tesis doctoral. Universidad de Málaga. Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales.
- Fernández Baptista, A. y V. Martín (2011), Gestión ética para el bien común en las organizaciones, en *Sinergia*.
- Fitoussi, J.P. y P. Rosanvallon (1997), *La nueva era de las desigualdades*. Buenos Aires: Manantial.
- Fragoza, A.B. (2012), La violencia social, la violencia familiar y una mirada desde la responsabilidad social, en *Anuario de Psicología Jurídica*, 22: 127-133.
- Friedman, M. (1962), *Capitalismo y libertad*. Madrid: Rialph.
- Giddens, A. (1997), *Política, sociología y teoría social. Reflexiones sobre el pensamiento social clásico y contemporáneo*. Barcelona: Paidós.
- Habermans, J0 (2000), El estado-nación europeo y las presiones de la globalización, en *New Left Review*, 1: 121-134.
- Lozano, J. (1999), *Ética y empresa*. Madrid: Trotta.
- Lozano, J. (2003), *Gestionar la Responsabilidad Social de la Empresa*. Instituto Persona, Empresa y Sociedad (IPES) ESADE.
- Mitroff, J. (1982), *Stakeholders of the organizational mind*. San Francisco: Joey-Bass Publishers.
- Pérez López, J.A. (1993), *Fundamentos de la dirección de empresas*. Madrid: Rialp.
- Rovira, C. (2016), *Responsabilidad social competitiva*. Barcelona: Urano.

## PERSPECTIVAS MUNDO DEL TRABAJO

### Y “TECHO CRISTAL”

Mónica Analí Re, Fabián Estrella

#### Introducción

La problemática del mundo laboral de las mujeres Jóvenes y Adultas se centran en la coexistencia entre el sector formal e informal, donde se advierten inserciones ocupacionales laborales que son resultado de la interacción entre las estrategias laborales de supervivencia de las unidades domésticas y las estrategias empresariales de carácter elusivo de la normativa laboral. Ello redundando en las inserciones de tiempo determinado y las distintas modalidades de trabajo que nutren el mundo de trabajo de las mujeres.

La configuración presentada para las actividades laborales muestra un componente de heterogeneidad. En el campo de la actividad independiente se distinguen las unidades que enfrentan condiciones de reproducción deficiente, es decir que trabajan sin margen de utilidad y obteniendo ingreso por debajo del nivel de subsistencia: aquellas de reproducción simple, es decir que no existe ganancia pero los ingresos alcanzan a remunerar la fuerza de trabajo, y las de reproducción ampliada, donde se consigue retener un margen que se vuelve a reinvertir en la producción o en ampliar los circuitos de comercialización.

En el caso de las mujeres Adultas en actividades independientes, la intensidad horaria del trabajo resulta decisiva como emergente de la relación trabajo doméstico-trabajo extra doméstico. Parecería indicar que las mujeres jóvenes se insertan laboralmente en la actividad dependiente, reduciendo su jornada de trabajo extra-doméstico en función de responsabilidades domésticas, o articulando la actividad laboral de jornada más extensa al interior de la dinámica de la unidad doméstica.

#### “Techo de cristal” y mundo laboral

En los estudios de género, se denomina *techo de cristal* a la limitación velada de ascenso laboral de las mujeres al interior de las organizaciones. Se trata de un techo que limita sus carreras profesionales, difícil de traspasar y que les impide seguir avanzando. Es invisible porque no existen leyes o dispositivos sociales establecidos y oficiales que impongan una limitación explícita en la carrera laboral a las mujeres.

La incorporación de las mujeres a las actividades independientes -que obedece, muchas veces, a la

necesidad de compatibilizar trabajo doméstico y trabajo remunerado- implica, sin embargo, un *techo de cristal* a las posibilidades de crecimiento de la unidad económica, ya que el tiempo que le pueden dedicar es restringido, y la operación en el ámbito local limita las posibilidades de crecimiento económico por medio de la ampliación del mercado.

Es preciso señalar que el mismo proceso laboral operó excluyendo también a las mujeres y, en muchos casos, las reinsertó endeble e innecesariamente como empleo redundante en unidades económicas que algún miembro de la familia ya venía operando. Este proceso se habría dado especialmente en los micro emprendimientos (viandas, comidas, juguetes y artesanía, venta de ropa). Complementariamente, también las reinsertó en empleos asalariados, de baja calidad (empleada de almacén, empleada de guardería, ayudante de cocina).

La división social del trabajo, en particular, da lugar al reconocimiento de una grilla de calificaciones desplazadas hacia los menores niveles relativos, en el caso de las mujeres adultas de la inserción informal, aunque es de destacar que no desaparecen en ese ámbito los niveles técnicos y profesionales, particularmente enfatizados en el caso de las mujeres jóvenes.

Los hogares femeninos se presentan concentrados en los estratos bajos de los ingresos familiares, con la particularidad de localizarse en una concentración equivalente en la distribución de los ingresos laborales. Esta característica permite colegir que las inserciones en los trabajos de mujeres, lejos de ser un complemento marginal en los recursos de las unidades domésticas, revisten una centralidad casi exclusiva en las estrategias de supervivencia de las mismas.

La participación de las mujeres en los distintos agrupamientos de los hogares femeninos pone en evidencia la heterogeneidad interna, tanto desde la perspectiva estructural general como desde el enfoque de género. Es al interior de estos dos grandes organizadores: el campo independiente y el asalariado, donde los selectores de la condición de género tienen implicancias más potentes. El perfil de las mujeres insertas en uno y otro ámbito responde a diferencias en cuanto a estructuras etarias, a roles al interior de las unidades domésticas, a niveles educativos, a la intensidad en el ejercicio de la actividad laboral, a los sectores económicos involucrados, a las calificaciones detentadas y a los ingresos derivados de la inserción laboral.

Las necesidades del trabajo doméstico dependen de las características sociodemográficas de los hogares a los que las mujeres pertenecen y están relacionadas con el status social de las familias: las mujeres de sectores populares tienen que invertir mucho tiempo-trabajo en actividades del hogar para mantener el status de vida de la unidad doméstica y así dar respuesta a las necesidades de manutención con niveles bajos de salario; en tanto, las mujeres del sector medio participan de la

actividad económica como respuesta más bien a sus aspiraciones personales.

Si tradicionalmente el mundo del trabajo estaba conformado por los hombres, en la actualidad la inserción de las mujeres es una realidad: las mujeres van adquiriendo más espacios. Algunas razones para esta incorporación son las necesidades de aumentar los ingresos familiares, una toma de conciencia de su autonomía, la pérdida del trabajo por parte del sostén de familia, la constitución de hogares unipersonales. Esos patrones culturales se combinan con actitudes de discriminación, expresada en menos salarios, trabajo en negro y acumulación de funciones dentro y fuera de la unidad doméstica. En tanto, esas mismas pautas culturales se materializan identitariamente en los lazos sociales por la facilidad de ingreso y salidas, a través de las redes locales que actúan como un mecanismo que articula de manera horizontal, en el ámbito de parentesco o de vecindad, y en los vínculos de solidaridad en el mundo de la informalidad.

El estudio de trayectorias afirma que las subjetividades en torno al género tienen fuerte peso en la construcción de las trayectorias laborales de mujeres jóvenes y adultas. A partir del análisis más profundo sobre mujeres jóvenes de ese estudio se ha podido reconocer las elaboraciones simbólicas sobre el propio género; es decir, en qué medida las jóvenes se identifican con los mandatos instalados o no, que orientan sus disposiciones al trabajo. Los estereotipos de género que se construyen en la socialización y en la división sexual del trabajo doméstico, se refuerzan a lo largo de las experiencias de trabajo extra-doméstico. Mujeres jóvenes se vinculan de diferentes modos con el trabajo y la actividad y, a través de estas prácticas, van construyendo sus identidades de género.

Las mujeres jóvenes y adultas están presentes simultáneamente en el espacio familiar y laboral, ámbitos que no sólo se organizan en torno a tareas de orden diferente, sino que están regidos por lógicas aparentemente contradictorias: la del afecto, solidaridad y relaciones personales, en un caso; la del rendimiento, disciplina y productividad, en el otro. Esto las obliga a depositar energías y expectativas en uno y otro, y a distribuir el tiempo entre las exigencias y demandas de la familia y del trabajo extrafamiliar. La presencia de una pareja estable, la edad de formación de la misma, la distancia entre sus miembros en cuanto a recursos que movilizan y oportunidades que les ofrece el mercado laboral, así como también el número, intervalo de nacimiento y edad de los hijos, son factores objetivos que inciden en las trayectorias laborales de las mujeres con pareja. La articulación y negociación con el proyecto laboral de la pareja es un aspecto central en la construcción de la autonomía y la libertad de las mujeres en el mercado de trabajo. Estas negociaciones están condicionadas por las imágenes de familia presentes desde la infancia, la valoración acordada por las mujeres y sus

parejas a sus respectivos trabajos y la representación de ambos sobre el tipo de familia que quieren construir.

Se advierte construcción de tres tipos de relación de pareja en las mujeres jóvenes y adultas. El primero engloba los casos en que las mujeres subordinan su inserción y comportamiento en el mundo del trabajo a la aprobación e itinerario laboral de sus maridos. Las mujeres entran y salen del mismo de acuerdo con las necesidades de la familia. Este modelo es más usual en familias procedentes de sectores socioeconómicos bajos y en las generaciones mayores, pero también en sectores medios cuando existe una marcada heterogamia entre los cónyuges y prevalece una representación de la masculinidad asociada al éxito laboral y el prestigio social. El segundo tipo incluye a las parejas cuyos miembros no difieren mucho entre sí (homogamia) y concurren en el desarrollo de una misma actividad laboral destinada a asegurar la sobrevivencia familiar. El tercer tipo comprende a las parejas en las cuales las mujeres afirman su derecho a un desarrollo laboral autónomo, cualquiera sea la distancia de oportunidades entre ambos cónyuges, y conciben a sus familias organizadas en torno a la doble carrera de sus miembros. Las dinámicas familiares suelen estar cruzadas por negociaciones, tensiones o conflictos con respecto a la influencia o interferencia entre las carreras de ambos.

Los modelos tipo de trayectorias laborales aquí reseñados no representan, necesariamente, la amplia gama de posibilidades laborales de las mujeres jóvenes y adultas participantes de los grupos de discusión. Con todo, desde una perspectiva global, intenta constituirse en un marco de alternativas sobre la base de combinación de los elementos fundamentales relevados a lo largo de este documento. En efecto, el capital cultural, las redes sociales y las disposiciones personales son las tres dimensiones más significativas sobre las que se construyen las historias laborales sus potencialidades y sus límites.

Acerca de las características temporales de la actualidad, son relevantes en la medida que modelizan una manera específica de construcción identitaria, y delinean una experiencia y un modo de socializar en el trabajo, cuyas consecuencias son, desde el punto de vista personal, la falta de continuidad y la ausencia de autonomía, y desde el punto de vista colectivo, la desarticulación y la ausencia de un proyecto futuro. De este modo, la inserción de los individuos en la vida social y en el mundo del trabajo, exige que ellos se doten de un discurso sobre ellos mismos, sobre sus competencias y su proyecto, sobre sus realizaciones pasadas y sus perspectivas futuras, sobre la manera cómo ellos articulan, en su discurso, las tres temporalidades, subjetiva, intersubjetiva y objetiva precedentes. Esta puesta en escena de sí se ha vuelto una prueba decisiva del acceso al reconocimiento social, implicando tanto la estima de sí y la cooperación con los

otros, como la inscripción en una vida pública, empleo y ciudadanía.

Los procesos de construcción de identidad exigen entonces -más aún en la inserción en el trabajo como recorrido inicial de entrada a la vida adulta, para el caso de los jóvenes una gestión de los acontecimientos- la incertidumbre y las temporalidades heterogéneas, a fin de, por un lado, conquistar autonomía, y por el otro, no encerrarse dentro de los límites de las temporalidades impuestas por el mercado de trabajo u otras instituciones de socialización relevantes. Estos procesos dentro del mundo laboral, como un espacio de autorrealización personal, que exaltan la individualidad y los valores de la competencia en perjuicio de un sentido compartido dentro del espacio laboral, permiten agenciarse puestos de trabajo fragmentados.

El tiempo del trabajo, en tanto organizador de la vida cotidiana, de las organizaciones y las acciones colectivas, como de las identidades y de la sociedad en general es relevante a la hora de analizar los procesos de transformación de la subjetividad. Como campo específico de actividad, donde se reflejan, reconstruyen y resignifican estos procesos, el campo laboral ha sido afectado y ha incorporado estas dinámicas temporales de la actualidad.

Desde el punto de vista epistemológico-metodológico, la existencia de las mujeres estuvo signada por la narración, dado que existimos como sujetos históricos sociales y estamos dentro de diferentes formas de discurso. Sin embargo, los relatos no son aislados, sino que devienen dentro de espacios determinados, más o menos exactos, donde la certeza los acerca y les confiere el territorio, desde un lugar, un espacio, donde algo es contado y narrado. En consecuencia, es conveniente decir que la territorialidad se construye también en forma discursiva.

## Conclusiones

Actualmente, desde el Género se discute el término del "dilema de la diferencia", el cual apunta a mirar las formas de construcción del significado de diferencia atendiendo las especificidades de los contextos que no orientan a fijar oposiciones, sino más bien a dar cuenta de diversidades más complicadas e históricamente variables. Algunas posiciones son indiferentes a la diferencias, en tanto que otras advierten una aceptación de las diferencias histórico-contextuales; por último, es necesario considerarlo como un término en permanente construcción y deconstrucción teórica. Por su parte, el *techo de cristal* es un concepto que, en la muestra empírica de la investigación realizada, lleva a marcas en las trayectorias laborales entre generaciones mayores y las jóvenes, y que da cuenta de la constitución de los cuerpos e identidades de manera contingente según los impulsos de época registrados en otras esferas de la sociedad,

categoría que permite pensar la existencia de un sujeto desde la perspectiva relacional. El interés en mantener la memoria como potencia de la acción intergeneracional proporciona un encuentro con una historia que no se vivió pero que permanece en las acciones del presente. En esta dirección, la conservación de una memoria histórica disminuye las distancias de una generación a otra y conduce a compartir problemáticas, necesidades y sufrimientos que, en lugar de crear fragmentación, fortalecen la unidad, pues esas mismas situaciones que afectaron a una generación repercuten en las siguientes.

## Referencias

- Burin, M. (2008). Las "fronteras de cristal" en la carrera laboral de las mujeres. Género, subjetividad y globalización. *Anuario de Psicología* 2008: 39 (1): 75-86. Buenos Aires, Argentina: Universidad de Ciencias Empresariales y Sociales (UCES).
- Rojo Brizuela, S. y Tumini, L. (2008). Inequidades de género en el mercado de trabajo de la Argentina: las brechas salariales. *Revista de Trabajo*: 4 (6): 53-70. Buenos Aires, Argentina: Ministerio de Trabajo, Empleo y Seguridad Social de la Argentina.
- Svampa, M. (2000). *Desde abajo las identidades sociales*. Buenos Aires, Argentina: Biblos.
- Wainerman, C. (2005). Reproducción o cambio intergeneracional en las prácticas doméstica. *Revista Argentina de Sociología*: 3 (5): 11-37.
- Weller, J. (2005). *Los jóvenes y el empleo en América latina. Desafíos y perspectivas ante el Nuevo escenario laboral*. Bogotá, Colombia: Mayol. CEPAL- GTZ.
- Williams, R. (2012). *Cultura y materialismo*. Buenos Aires, Argentina: La marca editora.

## HISTORIA DE VIDA DE UNA MUJER GENERACIÓN X Y MOBBING LABORAL

Rita Maldonado, Liliana Capello

### Representación del trabajo

Para Emilia, el trabajo dignifica a la persona, es concebido como una oportunidad que permite la subsistencia para poder vivir. Ella nos lo comenta de la siguiente manera: "...El trabajo es lo que te da la posibilidad de dignidad, te da la posibilidad de vivir, comprar los alimentos, ropa, tus cosas... Te sentís digna, porque lo que comés es por tu propio esfuerzo, y aparte si estás trabajando en algo que te gusta que te sentís bien, te gusta ir a trabajar. El trabajo te mantiene activo y te relaciona con un mundo diferente y te abre un abanico de posibilidades... conocés gente de diferente sectores sociales y entras en contacto con el resto del mundo."

Asocia el trabajo a la vocación en tanto "hacer algo con gusto y disfrute", no acepta la mecanicidad del trabajo y la rutina laboral. Ella menciona que "...vale más trabajar haciendo algo que te guste, te enriquezca como ser humano, con personas que te valoren y te traten bien, aunque sea por poco dinero pero con tiempo para disfrutar con tu familia, o realizar actividades de capacitación que estar muchas horas trabajando día a día para que a final de cuentas sólo vivas para trabajar..."

### Trayectoria laboral (2005-2015)

La trayectoria laboral de Emilia se caracterizó por la informalidad, la baja capacidad de negociación con el empleador, la inestabilidad en cuanto a tiempo de duración, bajo salario, poca capacidad de ahorro y ninguna cobertura en seguridad social. Se puede agregar la sorpresa de su actitud frente al futuro, sobre todo la falta de planificación respecto de su trabajo, que es una mujer joven responsable, cumplidora, capaz y simpática, para desarrollar las diversas tareas laborales que emprende. También cobran relevancia los ingresos y el nivel de escolaridad de los padres, el hogar a la hora tomar decisiones en cuanto al nivel educativo a alcanzar de los hijos, y por ende, los logros ocupacionales y el bienestar que puedan tener en el futuro.

En este sentido, la trayectoria laboral de Emilia se ve beneficiada por el Programa Primer Paso Empleo del gobierno provincial para jóvenes de dieciocho a veinticinco años: lo realiza durante un

año. Luego, en numerosas tareas tales como: vendedora de perfumes, oficinista, ayudante de cocina, promotora en el Banco de Córdoba de créditos hipotecarios y bancarización de jubilados, encuesta de precios y capacitaciones en el CENMA y eventos sociales: "...comencé a trabajar a los diecinueve años, en una oficina, becada por el Plan Primer Paso, realizando tareas administrativas sólo cuatro horas al día; luego cuando terminé ese trabajo, vendí perfumes en un puesto en la terminal para luego comenzar como moza en varios lugares durante cinco años, período en el cual pospuse los estudios en la universidad. [...] Ese primer trabajo de moza y ayudante de cocina en XXXX, luego en un restaurante en el centro, donde realizaba la tareas de bachera, en un restaurante en San Basilio, donde también, trabajé como moza y ayudante de cocina; finalmente, en XXXX como moza donde retome mis estudios de grado con el apoyo de los dueños de ese resto-bar..."

Ella destaca que en el año 2013 se dedicó a los eventos sociales, cobrando entradas o encargándose de la organización y atención en las fiestas sociales en días feriados: "...mi trabajo consiste en el cobro de entradas a eventos, ya sea una fiesta en un bar o salón, o eventos deportivos como me tocó en dos oportunidades en el autódromo de Río Cuarto. Esta tarea la hago desde el año 2013, generalmente los fines de semana o previo a un día feriado."

"Ya a partir del 2014 comencé a trabajar cobrando entradas en eventos nocturnos en bares, con el jefe con el cual había trabajado en la XXXX, esta persona era un productor cultural, y desde su trabajo con el de moza en la XXXX, comenzó a tenerme en cuenta para actividades extra como moza o bar-woman en fiestas de quince, cumpleaños, ciertos boliches -en la barra sirviendo tragos o en la puerta cobrando las entradas-; así que en cuanto dejaron de llamarme en el negocio de ropa, rápidamente conseguí este tipo de eventos..."

"...la tarea consistía en una semana al mes destinada a recolectar precios en diferentes supermercados y negocios de la más variada características en cuanto a producto o servicio que se vende en la ciudad y que forma parte de la canasta básica de alimentos..."

"El trabajo dentro de mi casa, con fines de lucro, lo realizó en una determinada época del año: en invierno cuando cosecho frutos de un árbol de quinotos del patio de mi casa, hago las mermeladas, en almíbar o en whisky; y los ofrezco a conocidos, en el ámbito de la universidad, en mi barrio o en lugares que frecuento cotidianamente como el gimnasio por ejemplo. No participo en ferias y no destino toda la producción a la venta porque también la utilizo en el consumo familiar. El verano pasado fue la primera vez que pude cosechar la suficiente cantidad de higos de las higueras, dos, sembradas en mi casa hace cinco años; pero tampoco las vendí porque sólo alcanzó para tres frascos. Son para consumo doméstico..."



En cuanto a los aspectos subjetivos de la trayectoria laboral de Emilia, se interpreta en su relato satisfacción en los trabajos informales que tuvo que realizar para vivir. Resalta la afinidad, confianza, comodidad, predisposición para el trabajo en equipo, buenas relaciones interpersonales, flexibilidad horaria. Se advierte algunas de las características de su personalidad que la han ayudado a conseguir tales trabajos:

“Respecto del trabajo de cobro de entradas, los contratadores son personas afines a mi personalidad, con años de conocimiento previo y la suficiente confianza hacia mí en la responsabilidad de manejar el dinero del evento. Cuando es para fiestas, debo ir hacia el lugar, vestirme adecuadamente para la ocasión, por lo general esta tarea se vincula a la de recepcionista, así que debo vestirme cómoda y con atuendo nocturno (vestido de fiesta, o pantalón y tacos). En una de las fiestas en la cual trabajo, a veces uso también pelucas de color o pestañas postizas de color para complementar el ambiente de festejo que se ofrece. Esta fiesta se hace sólo una vez por mes en un salón de fiestas. Suelen surgir eventos esporádicos, es decir, no con la regularidad del mencionado anteriormente, pero también lo he hecho para recitales en bares diversos. Cuando es en el autódromo, es con un amigo que tiene una productora, anónima; también es una actividad esporádica, el atuendo es básicamente jean y zapatillas; y tanto sea de día o de noche, dicha tarea dura por lo general entre cinco y siete horas como mucho.”

“He tenido muchos trabajos, relacionados tanto a la cocina, a tareas administrativas, a promoción de eventos, a limpieza de lugares, atención a clientes, venta de indumentaria. Todos, excepto el de moza y ayudante de cocina cuando era jornada completa, que sólo fue por tres años; todos estos trabajos se realizaron en complementación a la formación universitaria, así lo exigió mi condición social. Y la pertenencia a una clase social determinada, no discrimina por sexo. Es cierto que en ciertos lugares o tareas sólo contratan hombres y otros sólo contratan mujeres, pero no me ha tocado así. A lo mejor cobrar entradas en la recepción de un evento es preferible para mujeres, pero no siento que me hayan tenido en cuenta por mi condición femenina en estos proyectos, sino por la honestidad y la conducta responsable. Por ejemplo, para trabajar en eventos nocturnos es necesario no tomar alcohol para estar bien atenta a los vueltos, y eso es conducta responsable más que ser mujer lo que se necesita para hacerlo, pero esta tarea siempre está acompañada de un ‘seguridad’ por reglamentación municipal, así que siempre tengo un compañero hombre en esta tarea, sea policía de la provincia o seguridad de una empresa privada. Los empleados que brindan el servicio de seguridad cobran en promedio cien pesos más que yo...”

## Valorización de su trabajo

Además, hemos observado en el relato de Emilia su preferencia por los de trabajo de *moza*, y la *organización de eventos en fiestas*. Por un lado, Emilia recomienda el trabajo de moza: “...Se trata de compartir con los comensales momentos de alegría y festejos [...] Las personas siempre están contentas cuando van a comer y a disfrutar entre amigos y familiares, [...] es la ocasión de diversión. Lo difícil es que requiere mucho esfuerzo físico y atención, observando parada caminando de mesa en mesa y, entre el salón y la cocina ocho horas seguidas. Es normal entre las personas de este rubro las varices u otro tipo de problema asociado a la circulación de la sangre y a la alimentación, es fácil engordar en este rubro, pero con conducta y preparándote tu propia comida, se puede solucionar fácilmente este inconveniente...”

También destaca que ella prefiere los trabajos relacionados con la capacitación porque el horario de comercio no permite esta flexibilidad para aprender otro oficio: “...El trabajo en el local de ropa, lo único bueno que tenía era que estaba sola en el lugar y podía leer sobre las materias, pero no siempre estaba tranquilo, lo mejor era que vengan clientes y compren ropa, pero desde que dejaron de llamarme me di cuenta que era lo mejor que podía pasarme, porque los beneficios que me daba eran muy pocos, podía sacarme ropa pero sin descuento y encima la pagaba con mi trabajo, el cual no era estable y el factor amistad en el medio... no sé, dudo ahora de esa amistad; porque actualmente se perdió, y no está en mis intenciones volver a alimentarla, estoy lejos del resentimiento así que si la vida me acerca de nuevo a esa persona creo que lo aceptaría; pero no estoy de acuerdo en que un emprendimiento económico salga adelante bajo las condiciones de precariedad laboral que ofrece, tanto a mí como a la empleada que actualmente está haciendo las funciones que yo hacía...”

“...Y es un negocio que vende ropa cara, o sea, pudo tranquilamente sortear la inflación y aprovechó todos los años de expansión del consumo propuesto por el último gobierno peronista, con el plan doce cuotas sin interés y otras formas de crédito...”

“El trabajo en XXXX permitía estudiar, reemplazo entre compañeros de equipo de mozos, era un buen proyecto, pero se fundieron por falta de diálogo entre los dueños y terminaron vendiéndolo antes de quebrar y endeudarse, lo vendieron en el momento justo.”

“...La ventaja que siempre antepuse al dinero fue la posibilidad de cursar y el día libre antes de rendir, y hasta a veces más de un día...”

## Punto de inflexión entre formación educacional y saberes laborales

Se interpreta que existe una retroalimentación interrelación entre la formación educacional formal

/ informal con el trabajo actual, dado que los saberes y experiencias aprendidas en lo laboral enriquecen a la educación formal: En un momento de su historia, el retorno a sus estudios universitarios fue difícil. Ella comenta que no pidió que la tomaran ni nada a la finalización de la beca, es más, prefirió no ver a nadie más de ese lugar y retomar los estudios. Pero el inconveniente fue la falta de dinero y, por ello, optó por no seguir la carrera de grado y buscar algo más rápido. Aunque considera que fue un error: "...¿para qué?, ése fue el gran error; igual ya pasó, lo pasado pisado, no lo considero mucho porque esas son experiencias de la vida que suman al destino de cada uno y hace a la construcción humana que también es una carrera..."

Se interpreta, en el relato de Emilia, cómo logró independencia para ganar su propio sustento y "crear valor" con una postura positiva a partir de la adversidad. Así lo demuestra con sus palabras: "...los conocimientos aprendidos en mi etapa de moza y ayudante de cocina, me sirvieron para oficios en mi hogar. El año 2012 fue un año difícil para mí [...] el dueño del lugar era un impertinente irrespetuoso de las mujeres y se ocupaba de desprestigiar el trabajo de los otros mozos y cocineros, que aceptaban esos malos tratos por la buena propina del tipo de clientela, y algunos otros por la necesidad de trabajar, sólo dure diez días en ese lugar, hasta los empleados se robaban el dinero de la paga de sus compañeros hurgando las carteras y ese tipo de tratos violentos, no físicamente. Quise exponer este relato, porque yo tengo el suficiente carácter para rechazar estos malos tratos, pero la mayoría de los que trabajaban allí, no podían hacerlo, por sus situaciones particulares..."

El acoso laboral, conocido asimismo como acoso moral, y muy frecuentemente a través del término inglés *mobbing* ('acosar', 'hostigar', 'acorrallar en grupo'), es tanto la acción de un hostigador u hostigadores conducente a producir miedo o terror en el trabajador afectado hacia su lugar de trabajo, como el efecto o la enfermedad que produce en el trabajador. Esta persona o grupo de personas reciben una violencia psicológica injustificada a través de actos negativos y hostiles en el trabajo por parte de sus compañeros, subalternos (vertical ascendente) o superiores (vertical descendente o el tradicional *bossing*), de forma sistemática y recurrente, durante un tiempo prolongado, a lo largo de meses e incluso años. El fin es el hostigamiento; intimidación es el abandono del trabajo por parte de la víctima o las víctimas.

Sumado a ello, vivió una situación de *mobbing* laboral cuando trabajó de moza en restaurantes, porque se vio signada por el maltrato y el acoso laboral: "...Pero uno de los peores lugares en donde trabajé, se llama XXXX. Ojalá nadie vaya a comer ahí; los empleados comen en un patio al aire libre, comen comida general hecha para ellos, no los platos que se sirven al público, que son muy caros: te dan arroz, polenta, cosas así muy baratas, sentados en cajones de cervezas. La

verdad que me molestó mucho la gran imbecilidad del dueño y su mujer, pobre señora con baja autoestima con un marido infiel que la manipulaba y la usaba por su posición económica, porque el negocio era de los dos. Eso me enteré en los diez días que trabajé allí, y doy fe de su impertinencia con las mujeres porque me escribió su número de teléfono en el lugar de dejar la ropa personal que me habían asignado a mí en una actitud forzosamente disimulada [...] el primer día de trabajo, cuando le dije mi nombre, me dijo que era nombre de "gato", y sumado a toda la historia que me contó el otro mozo, de que los dueños eran esposos que se habían separado pero que ella siempre lo recibía de nuevo después de las infidelidades de él... bueno, más los robos entre los empleados, que fue lo primero que me avisó otra moza del lugar para que protegiera mis pertenencias. Rechacé el trabajo, que era entre treinta y cuarenta pesos más que otros lugares; después que junté aproximadamente mil pesos no volví más, y ya era diciembre de 2012, ya decidí no trabajar más de moza."

## Referencias

- Ferrarotti, F. (2011). Las Historias de Vida como método. *Acta Sociológica*: (56): 95-119, septiembre - diciembre. Disponible en: <http://www.revistas.unam.mx/index.php/ras>.
- Hernández Piñero, A. (2012). La apuesta política de Vandana Shiva: los saberes de las mujeres y la sostenibilidad de la vida. *Dilemata*: (10): 329-355. <http://www.dilemata.net/revista/index.php/dilemata/article/view/182/226>
- Jelin, E. (2007). Testimonio personales, memorias y verdades frente a situaciones límites. En Jordi, C. y otros. *Investigación cualitativa longitudinal* (373-390). Centro de Investigaciones Sociológico. Colección de Cuadernos de Metodología Número 52.
- Marinas, J. (2007). *La escucha en la historia oral: palabra dada*. Madrid, España: Síntesis.

# EFFECTO DEL INFORME DEL AUDITOR EXTERNO SOBRE LAS DECISIONES EN EL MERCADO DE CAPITALES

**Andrea S. Bernardi**

## Introducción

A partir de los noventa, mercados de capitales poco desarrollados como el argentino comienzan a expandirse y recibir inversiones internacionales. Se considera que los mercados son ágiles mecanismos de transferencia de fondos entre aquellos que tienen excedentes y unidades económicas que tienen déficit, permitiendo que el ahorro se destine a inversiones productivas. En estos mercados, la información surgida de la contabilidad financiera es un bien intercambiable entre los usuarios, que afecta sus decisiones y produce efectos en la operatoria de los mismos y en la eficiencia y la eficacia de la economía.

Según Giner y Mora (1995), el mercado funcionará eficientemente siempre que los inversores utilicen toda la información disponible adecuadamente, surgiendo entonces dos consecuencias: ningún inversor obtendrá rendimientos anormales utilizando esa información y los precios sólo variarán si la información divulgada posee contenido informativo, o sea, si los datos informados inciden en las expectativas de rentabilidad y riesgo de los inversores.

Estudios significativos y de relevancia muestran que a partir de determinada información financiera de las organizaciones los precios se ajustan rápidamente corroborando una eficiencia semifuerte del mercado, convirtiéndose en una hipótesis de trabajo de buena parte de las investigaciones empíricas en contabilidad

Ahora bien, cuando los agentes están informados asimétricamente, puede existir un comportamiento distinto surgido de esa información que se reflejará en las transacciones. La información asimétrica supone que una de las partes tiene menos información que otra al realizar una transacción. Ello es muy importante en los mercados financieros dada su mayor intensidad en información, que conduce a los mercados financieros a la ineficiencia y la inestabilidad (Sánchez-Daza, s.f.).

El informe del auditor contable puede ser un instrumento que disminuya las asimetrías de la información. En este ensayo se analiza el Informe del auditor de los estados financieros en el contexto descripto. Se mencionan las normativas argentinas para empresas públicas, describiendo luego una investigación española que brinda indicios sobre el efecto informativo de informes de auditoría con salvedades sobre los precios y cantidades transadas en el mercado de capitales.

## El Informe del auditor externo como instrumento para solucionar la asimetría de la información

De acuerdo a lo mencionado un mercado de valores eficiente en su forma semi-fuerte, es aquel donde los precios de los títulos comercializados en el mercado en todo momento reflejan adecuadamente toda la información que es conocida públicamente acerca de ese título, incluida la proporcionada por los estados financieros y el informe del auditor. Sin embargo, se reconoce la existencia de asimetrías de la información que se dan cuando alguna de las partes está mejor informada que otra en una transacción. Se pueden considerar dos tipos de consecuencias en los mercados: selección adversa y riesgo moral.

La denominada selección adversa ocurre cuando personal del interior de una organización sabe más acerca del futuro de la misma que los inversores. Se relaciona con decisiones previas que se toman sin tener toda la información (Aura Casa, R., Peña, A., Vilora, N. y Maldonado V, F., 2011) del producto. Ello puede afectar las decisiones y provocar conductas disímiles en el mercado. Los informes contables pueden ser mecanismos que ayuden a disminuir esta selección adversa exponiendo o dando a conocer públicamente la información interna.

Otro tipo de asimetría de la información es denominada riesgo moral, y se advierte luego de realizada la transacción. A una de las partes se le hace difícil monitorear las acciones de otra (Aura Casa et al., 2011). Se da cuando los administradores quieren rehuir sus responsabilidades, e indican que el deterioro de los beneficios o el mal desempeño de la entidad son ajenos a su control. Esto también provocaría serias distorsiones en los mercados.

La auditoría contable externa y el informe surgido de ella fueron creados como un instrumento para paliar la asimetría existente entre la información financiera de la organización y aquella que se expone a los stakeholders (Ball, 1989) o interesados externos. Se considera que de la auditoría externa surge un informe independiente, imparcial y que refleja una imagen fiel de las operaciones, evolución y situación de la organización.

Sin embargo, existe una fundada desconfianza en el usuario, destacándose su insatisfacción con el servicio que el auditor le ofrece en relación con la confianza que ha depositado en él. Duréndez Gómez-Guillamón (2001) enumera algunas de las causas que la producen destacándose la creencia de que el auditor no ejerce su trabajo con la suficiente diligencia profesional e independencia. Los sucesivos escándalos financieros -Enron, WorldCom, Xerox, Parmalat, entre otros- han venido a reforzar entre el público la idea de que la auditoría no está respondiendo a las expectativas de la sociedad poniéndose en tela de juicio su papel social actual.

La sociedad precisa tener confianza en la calidad, integridad y fiabilidad de la información financiera divulgada por los gestores y administradores de

las empresas y, es, con esa finalidad, por lo que les confía a los auditores el papel de verificar si dicha información es el reflejo fiel de una imagen adecuada de la empresa. (Machado de Almeida, y Muoz Colomina, 2009).

La revelación de prácticas contables poco transparentes y honestas en multinacionales de impacto global, en algunos casos, arruinando a accionistas, empleados y acreedores, así como la mala actuación de una de las grandes auditoras - Arthur Andersen-, disminuyeron la confianza en la información publicada y llamaron la atención sobre sus nefastas consecuencias en los mercados.

Ante estas dificultades expresadas se puede optar por dejar funcionar libremente al mercado si se considera que las fuerzas del mismo actuarán correctamente, o bien, recurrir a la regulación.

Evidentemente los hechos relatados desencadenaron la búsqueda de un cambio de la regulación de enorme relevancia con el objetivo de la creación de un mercado de capitales eficiente (Cañibano, y Alberto, 2010) en un intento de controlar adecuadamente las asimetrías de la información.

Gobiernos y asociaciones profesionales han introducido modificaciones y fijado aspectos de la auditoría para reforzar la competencia y la independencia del auditor con el fin de recuperar la confianza de los inversores en la auditoría.

En la definición de DeAngelo (1981), la competencia del auditor permite que éste sea capaz de detectar la existencia de irregularidades contables, mientras que la independencia garantiza la divulgación a los usuarios de la información contable y de las posibles irregularidades encontradas. En consecuencia, la calidad de la auditoría depende de la competencia e independencia.

Las conclusiones de un estudio realizado muestran que las empresas que despidieron a Arthur Andersen como auditor mostraron rendimientos anormales significativos (Krishnamurthy, Zhou y Zhou 2006). Los autores concluyen que la reputación del auditor y su independencia tienen impacto material en la percepción de la auditoría y en la credibilidad de las cuentas auditadas de la empresa, y como consecuencia el mercado lo valora.

### **El informe del auditor en Argentina**

El Foro Argentino de firmas de auditores externos en su documento sobre Contabilidad, auditoría y desarrollo económico (2014) expresa que la información contable debe reunir determinadas características para ser utilizada por los inversores en el mercado. La condición fundamental es que sea confiable. Debe estar bien elaborada y reflejar la realidad. La razón de ser de la auditoría independiente es precisamente otorgar confiabilidad a la información auditada (Foro Argentino de Firmas de Auditores Externos, 2014).

En Argentina las Normas Internacionales de Información Financiera (NIIF) se han adoptado con carácter obligatorio para las entidades que hacen oferta pública de sus títulos valores; ello fue confirmado por la Comisión Nacional de Valores

(CNV), como organismo regulador de dichas sociedades.

Además, se ha adoptado con carácter obligatorio las normas de auditoría internacionales para auditorías de entidades que aplican NIIF. También aquí la CNV ha respaldado esta decisión.

En la Argentina los auditores deben ser contadores públicos y cumplir con el Código de Ética establecido por los respectivos Consejos Profesionales de Ciencias Económicas. Tanto las normas de auditoría como los códigos de ética vigentes en la Argentina fijan las condiciones objetivas que deben verificarse para satisfacer la condición de independencia del auditor externo. En particular, se ha establecido que toda vez que se apliquen normas internacionales de auditoría deben asimismo cumplirse con las normas de independencia establecidas por el Consejo de Normas Internacionales de Ética para Contadores (IESBA según su sigla en inglés). La CNV, por su parte, ha establecido condiciones adicionales que deben satisfacer los auditores en materia de independencia. También en relación a la independencia de los auditores de las sociedades que hacen oferta pública de sus valores negociables se han adoptado la Norma Internacional de Control de Calidad y las Normas sobre independencia internacionales. Así, en diversas disposiciones que regulan la información financiera que han de suministrar las empresas admitidas a cotizar se plasma la importancia otorgada a la información para el funcionamiento eficiente del mercado ya que las exigencias informativas a las que se ven sometidas estas entidades superan a las del resto de compañías.

### **Evidencia del contenido informativo del informe del auditor**

Los informes de los auditores contables pueden mostrar que los estados contables reflejan la imagen fiel de las operaciones y situación de la compañía o bien ser desfavorables o mostrar salvedades. Es desfavorable aquel informe que manifiesta que no se refleja con fidelidad la situación y evolución de la organización; en cambio, expresa salvedades cuando el auditor es cauto al interpretar los estados contables y manifiesta que no ha podido realizar todos los procedimientos o constatar todos los aspectos de la información presentada.

Trabajos de investigación realizados en España analizan si el incremento de las competencias y la independencia del auditor tienen un efecto en el contenido informativo de un informe de auditoría con salvedades, en este caso, para el mercado español. Revisten importancia sus conclusiones por cuanto los mercados europeos- excepto de Gran Bretaña- muestran un surgimiento reciente con incipiente desarrollo, asimilable al mercado local.

Gassen y Skaife (2009) sostienen que cuando las leyes obligan a las empresas a mejorar sus auditorías, realizar informes más concretos, aplicar contrataciones estrictas y se aumentan las responsabilidades jurídicas de los auditores, se

incrementan los beneficios asociados al contenido informativo del informe de auditoría en países donde tradicionalmente tenía tan solo una función de notificación obligatoria.

España realizó numerosos cambios a fin de garantizar la independencia del auditor - obligación de publicar honorarios, crear un Comité de Auditoría, ampliación de incompatibilidades, endurecimiento de las sanciones, controles de calidad del trabajo de auditoría-. Luego de estos cambios destinados a fortalecer al informe del auditor los estudios de De las Heras et al. (2012), muestran que los inversores mejoraron la valoración y depositaron mayor confianza en el auditor; en oposición a los resultados de Monterrey, Pineda y Sánchez (2003) en estudios de períodos anteriores, donde se concluye que el mercado no reacciona ante la presentación de un informe con salvedades debido a la falta de confianza en el auditor.

Martínez-Blasco, García Blandon, y Vivas Criso (2015) analizan si el informe de auditoría con salvedades posee contenido informativo en el mercado español. Expresan Martínez-Blasco et al (2015) que el objetivo principal del trabajo es analizar si el incremento de la competencia y la independencia del auditor incrementa el contenido informativo de la presentación de informes de auditoría con salvedades. Se asume que el mercado es eficiente, y por ello se parte de la premisa básica de que si los resultados no son significativos es debido a que la opinión del auditor no tiene contenido informativo para los inversores. Se puede esperar que la presentación de salvedades tenga efecto -o no- en la rentabilidad con un descenso de los precios si el conjunto del mercado considera que el informe transmite información y además un incremento en el volumen de negociación si se transmite información al mercado que genere controversia. Se estudió una muestra de 150 informes de auditoría con salvedades de las empresas cotizadas en el mercado continuo español en el período 2002-2010.

El análisis realizado indicó que el mercado reacciona con retraso y con descenso de precios a la presentación del informe con salvedades. Los resultados señalan que el informe presenta mayor contenido informativo que en ámbitos temporales anteriores. Concluyen que se ha restaurado parcialmente la utilidad de los informes emitidos por los auditores. Donde más valor está aportando los auditores al mercado es en la emisión de los informes sobre empresas cuya propiedad está más dispersa. Los inversores reaccionan con un descenso significativo de los precios, lo que indica que el informe tiene un contenido informativo valioso para la toma de decisiones. Además, se muestra que los inversores valoran más los informes cuando el tipo de salvedad que contienen es especialmente negativo, la empresa está en funcionamiento, y los informes son emitidos sobre empresas de poca capitalización (Martínez Blasco, 2015).

Según este estudio se podría argumentar que los inversores pueden haber percibido un mejoramiento en la calidad de la información suministrada por los auditores.

### Consideraciones finales

En relación a la necesidad de información de calidad para evitar las asimetrías, Akerlof (1970) llama la atención a la omisión de información importante con intencionalidad, presentando la deshonestidad como un elevado costo de las transacciones. (Akerlof, 1970). El mismo autor presenta como soluciones las certificaciones de calidad de los bienes, la reputación de los agentes y la participación de organismos reguladores. Frente a la asimetría de la información, se desplegaron soluciones como las certificaciones y auditorías con las garantías y la corresponsabilidad solidaria del profesional; resulta de vital importancia para la profesión contable constatar el contenido informativo del informe del auditor.

### Referencias

- Akerlof, G. (1970), E mercado de los fiascos. Incertidumbres en las calidades y en el mecanismo del mercado, *The Quarterly Journal of Economics*, UK:Oxford University Press, v.LXXXIV,3, pp 488-500.
- Ball, R. (1989), The firm as a specialist contracting intermediary: Application to accounting and auditing, Working paper, University of Rochester
- Cañibano, L. y Alberto, F. (2010), El control institucional de la información financiera: aplicación de un estudio DELPHI, *Revista Española de Financiación y Contabilidad- AECA*, 111-120.
- DE ANGELO, L. (1981), Auditor size and audit quality, *Journal of Accounting and Economics*, p. 183-199.
- De las Heras, E., Cañibano, L. y Moreira, J. A. (2012), The impact of the Spanish Financial Act (44/2002) on audit quality, *Revista Española de Financiación y Contabilidad*, 41,156, 521-546.
- Duréndez Gómez-Guillamón, A. (2001), La auditoría de cuentas en España: un estudio empírico sobre la función, utilidad y comprensión del informe de auditoría [tesis doctoral]. Murcia: Universidad de Murcia.
- Gassen, J. y Skaife, H. (2009), Can audit reforms affect the information role of audits? Evidence from the German market, *Contemporary Accounting Research*, 26,867-898.
- Giner Inchausti, B. y Mora Enguidanos, A. (1995), Análisis crítico de la eficiencia del mercado de capitales en relación con la información contable, *Estudios Financieros*, núm. 144, marzo, 75-122.
- Krishnamurthy, S., Zhou, J. y Zhou, N. (2006), Auditor reputation, auditor independence, and the stock-market impact of Andersen's indictment on its client firms, *Contemporary Accounting Research*, 23, 465-490.
- Machado de Almeida, B. y Muñoz Colomina, C. (2009), Evidencia de las diferencias de expectativas en auditoría en mercados bursátiles de reducida dimensión: el caso portugués, *Revista Universo Contábil*, vol. 5, núm. 1 Universidade Regional de Blumenau. Blumenau, Brasil, 100-114.
- Martínez-Blasco, M., García-Blandon, J. y Vivas-Criso, L. (2015), El informe de auditoría con salvedades: ¿una mayor independencia y competencia del auditor aumenta su contenido informativo?, Departamento de Economía y Finanzas. IQS School of Management-Universitat Ramon Llull, Barcelona, España
- Monterrey, J., Pineda, C. y Sánchez, A. (2003), La función de señalización de las salvedades en el mercado de capitales español. Un análisis empírico, *Spanish Journal of Finance and Accounting*, 38, 467-499.
- Sanchez-Daza, A. (s.f.). Información asimétrica y mercados financieros emergentes: el análisis de Mishkin. 35-66.

# MANIPULACIÓN DE LA INFORMACIÓN CONTABLE Y SUS EFECTOS SOBRE LA CALIDAD DE LA INFORMACIÓN

**Romina Martellotto**

## Introducción

Si bien la mayor parte de la investigación contable realizada en los últimos años se ha desarrollado desde una perspectiva positivista, existen otras alternativas que permiten correr la mirada hacia un enfoque subjetivista de la ciencia, como la corriente crítica, los estudios interpretativos y las investigaciones sobre la relación entre la contabilidad y el poder. Si nos remitimos a sus orígenes, durante el transcurso del siglo XIX, la corriente positivista estuvo marcada por franceses y británicos, cuando en estos países se había asentado el capitalismo, sistema social considerado como positivo. Por su parte la corriente interpretativa tiene sus orígenes en el historicismo alemán, ya que en este país se estaba en camino hacia el capitalismo, y los intelectuales estaban más preocupados por los procesos que por los sistemas, prestando más atención a la historia en los desarrollos sociales. La teoría crítica reúne los principios de la escuela marxista y la visión interpretativa, en la escuela de Frankfurt en la segunda mitad del siglo XX. Por último, el estudio de la relación entre la contabilidad y el poder debe sus orígenes a las investigaciones realizadas por Michel Foucault a partir de 1975 con la obra *Vigilar y Castigar*. El objetivo de este trabajo es analizar las distintas alternativas de investigación en contabilidad considerando las posibles perspectivas vigentes y demostrar que es posible investigar desde presupuestos que destacan lo social. Intentar explicar el funcionamiento de la contabilidad desde un enfoque subjetivo puede aportar ideas novedosas, lo cual enriquece las investigaciones en esta disciplina. No es intención de este trabajo definir cuál perspectiva de investigación es superior a las demás, sino tan sólo demostrar que existen otros enfoques que se le pueden dar a la investigación en contabilidad, que adoptan una orientación subjetivista de las ciencias para explicar el funcionamiento de la misma.

## Enfoque Positivista

La Teoría Positiva considera que la realidad social es lo dado, de manera que todos la perciben de igual manera y los hechos se pueden explicar a través de una relación de causalidad, a cada causa corresponde un efecto, lo que se soporta en el carácter invariable de las leyes naturales. Esta

perspectiva valora la historia interna de la ciencia, la racionalidad científica y el contexto de justificación.<sup>1</sup> La realidad se explica mediante la construcción de modelos independientemente del espacio-tiempo dado. En el ámbito de la contabilidad, la Positive Accounting Theory (PAT) presenta a la Contabilidad como una práctica que puede explicar y predecir el mundo como es, y que construye sus teorías validando sus enunciados a través del contraste empírico. Es decir, desde la perspectiva positivista se investiga bajo el supuesto que todo debe ser contrastado empíricamente bajo presupuestos racionistas y objetivistas. Esta es la perspectiva que ha dominado la investigación y que aparece bajo el nombre de positivista, desarrollada a partir de la década del '70, que vino a reemplazar la investigación normativa que había imperado en investigaciones anteriores.

Watts y Zimmerman (1978, cit. en Aquel y Cicerchia, 2011: 2) establecen que "El objetivo perseguido con la formulación y el desarrollo de la Teoría Positiva de la Contabilidad es el de poder explicar, comprender y predecir la práctica contable". Es decir, se intenta explicar la realidad tal cual es, sin emitir juicios de valor.

A decir de Larrinaga, en general, la investigación en contabilidad está generalmente más preocupada por explicar la naturaleza del orden social y del equilibrio (Larrinaga, 1999). Así, como la contabilidad se desarrolla en el contexto de las organizaciones, los problemas relacionados con la contabilidad que merecen el estudio de la corriente dominante, son aquellos que afectan a las organizaciones y su objetivo es encontrar mecanismos de control. Desde esta perspectiva se supone que lo social deriva de una realidad concreta y empírica que es independiente, anterior y externa al conocimiento del sujeto (Larrinaga, 1999), todos están en condiciones de explicar la realidad como una relación de causalidad, a cada causa corresponde un efecto. De esta manera no se puede intervenir voluntariamente en esa realidad, sólo se puede actuar mediante la toma de decisiones sobre la base del racionalismo economicista. Desde esta perspectiva se considera a la contabilidad como apolítica, es decir no influyen en la contabilidad los problemas sociales, y ahistórica, dejando de lado configuraciones sociales reveladas por el método histórico. Bajo el enfoque positivista, se entiende que los problemas se estudian desde lo económico, mediante la construcción de modelos para explicar los fenómenos, independientemente del espacio-tiempo dados, sin considerar los fenómenos sociales y que son consecuencia del accionar de individuos que forman parte de las organizaciones pero que no se relacionan entre sí. Los métodos de investigación utilizados en estos estudios provienen de las ciencias naturales, donde se define un modelo con la selección de unas pocas variables, que son cuantificables y en base a una muestra se realiza el contraste empírico.

A diferencia de ello, la corriente Crítica-Interpretativa ve a la Contabilidad como a un conjunto de prácticas que afectan al mundo y la realidad social, y que impactan en el desarrollo de las relaciones sociales, por lo tanto para su análisis, se deberán tener en cuenta tanto las condiciones en las que se desarrolla la práctica contable como las consecuencias de la misma. Desde estos enfoques no se presta tanta atención a la realidad social como un hecho dado, sino a los actores sociales, resaltando la acción humana y el sentido de la misma. Encontramos dentro de esta línea los estudios interpretativos y la corriente crítica. Las investigaciones sobre la contabilidad y el poder es una cuarta perspectiva que aplicada a la contabilidad intenta explicar su funcionamiento desde una mirada social.

### **Investigación Interpretativa**

Los estudios interpretativos se preocupan por entender los fenómenos de interacción entre las personas en situaciones sociales. A diferencia del enfoque positivista no ponen la mirada en la resolución de problemas, no tienen por objetivo actuar, sino estudiar su naturaleza desde el punto de vista social, fundamentado en que el comportamiento humano es ajeno a los fenómenos físicos.

La idea básica de este corriente es que la realidad social es creada por el hombre, por lo que para comprender un hecho social debemos estudiar a sus actores. Siguiendo a Larrinaga, el significado que tienen las prácticas contables es resultado de la interacción social, por lo que la información o el lenguaje contable pueden tener diferentes significados en función de los contextos sociales, políticos e históricos, (Larrinaga, 1999). Esto quiere decir que las prácticas contables forman parte de la realidad que está en permanente cambio, siendo representaciones imperfectas de los hechos contables, dependiendo de cómo los experimentan los seres humanos, por lo que adquieren significado a través de un proceso interpretativo. La comprensión de situaciones históricas concretas cobra relevancia en estos estudios considerando el espacio temporal en que se desarrollaron. Adquieren importancia la historia externa de la ciencia y el contexto de descubrimiento. Al comenzar a mirar al sujeto humano aparecen sus intenciones, motivaciones y fines que se deberán considerar al momento de analizar un hecho social. Con la reconstrucción racional de los motivos que tuvo un individuo para actuar, se sintetiza y se da solución no sólo a la comprensión por intuición basada en la experiencia vivida sino también a la dificultad científica de estudiar la sociedad como si fuera un sistema natural de evolución predecible, (Aquel y otros, 2010).

Particularmente en contabilidad, se señala al Congreso llevado a cabo en la Graduate School of Management de la Universidad de California en Los Angeles en Julio de 1981, como el evento que "marcó la naturaleza incipiente de la investigación dentro de los contextos sociales de las prácticas contables" (citado por Aquel y otros, 2010).

Cobran relevancia en las investigaciones posteriores el contexto social e institucional en que la contabilidad se desarrolla, además del contexto organizacional. Así, se pone la mirada en la forma en que la contabilidad influye y es influida por múltiples agentes, agencias, instituciones y procesos, otorgándole una capacidad transformadora.

### **Perspectiva crítica**

En esta corriente lo esencial es la contradicción, se interesa por el cambio y los conflictos, partiendo del supuesto que en el interior de las organizaciones existen entre los individuos involucrados relaciones de jerarquía, explotación, que unidas al cambio social generan conflicto, que ameritan que la contabilidad actúe como mecanismo de control. Esta corriente tiene raíces marxistas, según Larrinaga presupone que en el mundo existe una desigualdad estructural básica que se reproduce a través de las generaciones y que origina un conflicto entre la clase favorecida y la clase oprimida, lo que conduce a la alienación de los individuos (pérdida de control sobre uno mismo) y esto le impide al ser humano el desarrollo de todas sus capacidades. Esta corriente considera que el mercado no es neutral en la asignación de recursos, como el modelo capitalista lo prescribe, ya que no hay competencia perfecta y las elecciones de consumo que hacen los individuos se hayan influidas por la publicidad y su integración social. Lo que realmente tiene valor es el trabajo de las personas, pero en la sociedad capitalista se convierte en despersonalizado y mercantilizado, esto genera la alienación del trabajo. Otras formas de alienación que se observan son: las manipulaciones llevadas a cabo por los administradores de las empresas para obtener beneficios personales a costa de los accionistas y propietarios; la apropiación del bien común por parte de las empresas, cuando contaminan el medio ambiente; o cuando las multinacionales operan en países subdesarrollados ocultando con la contabilidad las prácticas de explotación de la mano de obra. El estado no actúa para evitar esta desigualdad, sino que la acentúa, y los grupos reguladores de la contabilidad crean las normas en función de sus propios intereses.

De lo anterior se destaca la naturaleza social desde la perspectiva crítica, por lo que no se puede considerar a la contabilidad como una técnica racional separada de las relaciones sociales más amplias. Si bien la teoría crítica y la interpretativa comparten varios aspectos, se diferencian en:

- La crítica se vale de un aparato teórico al que renuncia la corriente interpretativa;

- Los estudios interpretativos son subjetivistas, mientras que los críticos tienen una combinación entre subjetivistas y objetivistas;

- Las teorías de los estudios interpretativos derivan de sus actores sociales, mientras que los críticos

desestiman los discursos porque están afectados por la ideología imperante.

### **Investigaciones entre el poder y la contabilidad**

Esta perspectiva se basa en la obra de Michel Foucault (1926-1984), cuyas investigaciones tuvieron gran impacto en el estudio de la contabilidad.

El poder puede definirse como aquello de lo que se –o se le– inviste a una clase social o a una persona para someter, subyugar o dominar a otros o, que es la capacidad poseída para prohibir en términos jurídicos, (Ortega, 2007).

Foucault, en su escrito “Cómo se ejerce el poder” (1984) intenta ponerlo en relación con su naturaleza y causas, y no limitarse a describir sólo sus efectos. El “cómo” se refiere a qué sucede cuando unas personas ejercen su poder sobre otras. Hablamos de poder de las instituciones, de las leyes, o de las ideologías sólo cuando alguien ejerce ese poder sobre “otros”, surgiendo así las estructuras o mecanismos de poder. Así, el análisis se centra en las relaciones de poder.

Foucault entiende que se ha logrado “un ajuste cada vez mejor controlado –cada vez más racional y económico- entre las actividades productivas, las redes de comunicación y el juego de las relaciones de poder” que él da en llamar disciplinización de las sociedades (Foucault, M. 1984). Para que se de esa relación de poder es indispensable que el sujeto sobre el que se ejerce el poder permanezca hasta el final y que esta relación de poder genere respuestas, reacciones, efectos, invenciones posibles. Pero la aplicación de este poder no implica emplear la violencia u obtener el consentimiento exclusivamente, el poder opera en el terreno de la posibilidad, incitando, desviando, ampliando o limitando el accionar de los sujetos, hasta en algunos casos obligando o prohibiendo terminantemente. No es bélico ni jurídico, y precisa de un elemento fundamental: “la libertad”. Ese poder sólo puede ser ejercicio en sujetos libres. “Los conceptos foucaultianos de poder y de dispositivo constituyen una valiosa herramienta de análisis para interpretar y caracterizar la contabilidad como un dispositivo de poder que posibilita controlar, vigilar, disciplinar y, en efecto, gobernar a los individuos” (Flor Ortega, N. 2013, pag.134).

Al analizar la vinculación que hay entre el entorno social, político, económico, etc. y las relaciones de poder, nos encontramos con que éstos “influyen directamente en la organización, en sus sistemas de información, en las normas, en los cambios contables y en los propios sistemas contables, en la contabilidad, en la contabilidad de gestión y en la gestión propiamente tal de la organización, siendo el positivismo incapaz de considerar este entorno”, (Rivera Vicencio, 2011). Estos entornos influyen tanto en el interior de las organizaciones como en el desarrollo de la contabilidad misma. Pero también se verifica la relación inversa, es decir, la contabilidad influye en el entorno, ya sea

con prácticas discursivas o bien como normas que ejercen una función disciplinaria

El interés de la investigación es la forma en que los regímenes de poder han crecido y se han sostenido mediante mecanismos disciplinarios y la institución de normas de conducta humana. El objetivo de su investigación es subvertir los discursos que crea el poder para descubrir los conocimientos suprimidos de esta manera (Puxty, 1993). En el actual escenario del sistema capitalista, la empresa concibe a la naturaleza y al hombre como recursos o medios y a la contabilidad como un instrumento que posibilita que esos medios sean vigilados, disciplinados y controlados. Ello se evidencia en herramientas de que se vale la contabilidad: indicadores, manuales, costos estándares, presupuestos, etc. que se constituyen en técnicas de normalización empleadas en el interior de las organizaciones. Éstos funcionan sobre los gerentes y directivos de la empresa y también sobre los trabajadores y empleados. Todas estas prácticas que apuntan al logro de la eficiencia y metas para períodos determinados, establecen responsabilidades y determinan actividades. Así, ordenan e imponen a los individuos una estricta disciplina para el cumplimiento y obtención de resultados.

Estas distintas formas de manifestarse el poder en el ámbito contable, reflejan a sujetos que actúan de manera predecible, respondiendo a determinados objetivos impuestos en última medida por el sistema capitalista.

La principal diferencia entre esta perspectiva y la positivista, es el abandono de la objetividad y el rechazo a la noción de progreso, y además rechaza la posibilidad de principios universales – ideología o lucha de clases- distinguiéndola también de la corriente crítica, y en relación a la corriente interpretativa se diferencia en que posee un interés subversivo y su objetivo no es buscar el sentido de un mundo complejo.

### **Conclusiones**

Como dice Larrinaga (1999) en una sociedad que se pretende plural cada cual debería poder elegir – racionalmente y con rigor- qué alternativa considera más apropiada para el estudio de la contabilidad (Larrinaga, 1999). No cabe duda que estudiar los fenómenos contables desde distintas perspectivas puede aportar riqueza a las investigaciones, sin dejar de dar importancia al rigor intelectual, de manera de que no sea válido cualquier enfoque, todo depende de las presupuestaciones que se han seguido para la investigación. Las perspectivas alternativas en contabilidad, como la crítica, la interpretativa y los estudios sobre el poder y la contabilidad, brindan la posibilidad de considerar los valores y creencias sobre la naturaleza de las ciencias y de la sociedad y sus implicancias sobre los resultados. Son alternativas interesantes para estudiar cómo se produce el conocimiento y cómo se produce el funcionamiento de la contabilidad en la sociedad, admitiendo estudiar esta disciplina desde perspectivas alternativas al positivismo, el



que realiza sus estudios sobre la base de presupuestos de objetividad y racionalidad, aplicados al contraste empírico de todas sus teorías. Es importante usar los aportes de estas teorías, de modo que la investigación en contabilidad no esté orientada únicamente a la perspectiva positivista, que cómo sabemos es la contemplada en la mayoría de las publicaciones de las revistas científicas más destacadas en la actualidad.

#### Nota

Relacionado con las condiciones de producción (o construcción) del conocimiento científico, se pregunta a cerca de la filosofía del "método", en contraposición al contexto de descubrimiento que se preocupa por la condiciones sociales de producción del conocimiento científico, privilegiando la responsabilidad cívica.

#### Bibliografía

- Aquel, S., Cicerchia, L. y Mileti, M. (2010). Perspectivas contemporáneas de investigación en contabilidad. Trabajo presentado en las XVI Jornadas de Epistemología de las Ciencias Económicas. Facultad de ciencias económicas. Buenos Aires, Argentina. Disponible en [http://www.econ.uba.ar/www/institutos/epistemologia/marco\\_archivos/trabajos\\_XV\\_archivos/Aquel,%20Cicerchia%20y%20Mileti-%20PERSPECTIVAS%20CONTEMPOR.pdf](http://www.econ.uba.ar/www/institutos/epistemologia/marco_archivos/trabajos_XV_archivos/Aquel,%20Cicerchia%20y%20Mileti-%20PERSPECTIVAS%20CONTEMPOR.pdf)
- Cicerchia, L., Llansa, S., y Silva, G. (2011). El capitalismo visto desde la perspectiva positivista. En Una aproximación al positivismo como teoría social moderna (pp. 9-21). (Publicación de la cátedra Introducción a las Ciencias Sociales, Facultad de Ciencias Económicas y Estadística, Universidad Nacional de Rosario, de circulación restringida entre los alumnos de la asignatura)
- Aquel, S. y Cicerchia, L. (2012). Perspectivas en investigación contable: el Enfoque Crítico Interpretativo. Decimoséptimas Jornadas "Investigaciones en la Facultad" de Ciencias Económicas y Estadística.
- Caldeiro, G. La sociedad disciplinaria desde el punto de vista foucaultiano. [File:///F:/Doctorado/Prob.%20Pol%C3%ADtica/Foucault/La%20sociedad%20disciplinaria%20desde%20el%20punto%20de%20vista%20foucaultiano.htm](http://www.areasformacion.com.ar/2007/07/poder-politica-autonoma-cornelius.html)
- Castoriadis, C. (1978). Poder, política, autonomía. En: <http://www.areasformacion.com.ar/2007/07/poder-politica-autonoma-cornelius.html>
- Donoso Anes, R. (2005). Estado actual de la investigación en historia de la contabilidad. Revista de Contabilidad. Vol. 8, N° 15, pág. 19-44.
- Flor Ortega, N. (2013). La contabilidad vista como dispositivo de poder: aproximación interpretativa desde la perspectiva foucaultiana. Cuadernos de Contabilidad, 14 (34), 133-158.
- Foucault, M. (1984). Cómo se ejerce el poder.
- García, G. (2016). Que es esa cosa llamada contabilidad financiera. Un abordaje epistemológico. Revista Fundamentos. N° 11. Primera edición. FCE. UNRC. ISSN en trámite. 74-101.
- Hopwood, A. (1990). Accounting and organization change. Accounting, Auditing and Accountability Journal, 3, Pág 7-17
- Larrinaga Gonzalez, C. (1999). Perspectivas alternativas de investigación en contabilidad: una revisión. Revista de Contabilidad, Vol. 2, N° 3, pág. 103-131.
- Murillo, S. (2008). El conflicto social en Michel Foucault. Conflicto Social, Año 1, N° 0, Noviembre 2008 - [www.conflictosocial.fsoc.uba.ar/00/murillo01.pdf](http://www.conflictosocial.fsoc.uba.ar/00/murillo01.pdf).
- Ortega, F. (2007). La contabilidad como mecanismo Anatómico y Bio-político de poder. *Pork An*, pág. 180-204
- Puxty, A.G. (1993). The Social and Organizational Context of Management Accounting. Advanced Management Accounting and Finance Series. CIMA, Academic Press, San Diego, California.
- Rivera Vicencio, E. (2011). Foucault: su influencia en la investigación en contabilidad y gestión. Construcción de un mapa del enfoque foucaultiano. Univ. Autónoma de Barcelona.
- Vera, J. (1998). Cornelius Castoriadis (1922: 1997): la interrogación permanente. *Iniciativa Socialista* N°48.

## MARKETING DE MARCAS DEL DISTRIBUIDOR Y SU RESPONSABILIDAD SOCIAL SOBRE EL PRODUCTOR

Juan Manuel Benegas,

María Laura David

En un entorno de crisis económica el poder adquisitivo del consumidor se reduce, los problemas financieros macroeconómicos presionan y los supermercadistas encuentran en las marcas del distribuidor (MDD) una forma de hacerle frente a esta situación. Una gran cantidad de consumidores dejan de lado los bienes de lujo para centrarse en los bienes básicos, como pagar alojamiento y alimentación y esto pone a los supermercadistas como una superficie principal de compra. El presupuesto familiar destinado a compras en supermercados se incrementa considerablemente, atraído por fuertes campañas de marketing que destacan ofertas, amplitud de medios de pago, descuentos y financiaciones especiales. Como consecuencia, las MDD incrementan su participación de mercado, al aumentar su intervención en el gasto de los consumidores. Es así como los grandes distribuidores supermercadistas, encuentran un nicho de mercado en una situación económica desfavorable. Sin embargo, la misma situación, genera inconvenientes a los fabricantes de estos productos.

#### Origen y evolución de las MDD

El origen de las marcas del distribuidor, o marcas propias, se enmarca como un fenómeno de propagación mundial que inicia en Europa. El grupo francés Carrefour, a partir del año 1976, surcó el camino del desarrollo de dicho fenómeno luego del reconocido antecedente generado por la cadena británica supermercadista Sainsbury. Ya existían casos aislados y atípicos, pero con una sólida proyección de crecimiento del fenómeno, como las marcas Marks & Spencer, o Migros. Como expresa Martos-Partal (2009), citando información de la PLMA (Private Label Manufacturer Association, 2009), las MDD experimentaron un fuerte crecimiento siendo los países con mayor cuota de este segmento, Suiza (54%), Reino Unido (43%), Bélgica (42%), Alemania (40%) y España (34%). Estos porcentajes aumentan, no solo con las crisis económicas sino como respuesta a un proceso de cambio y composición del canal de distribución y de comportamiento del consumidor. Las investigaciones en torno a ese fenómeno muestran tres posicionamientos básicos y diferenciados en relación a las MDD que son, marcas de bajo precio y baja calidad, marcas

posicionadas en el valor y marcas posicionadas como calidad Premium (Méndez García de Paredes, 2009).

### **El consumidor en épocas de crisis**

La respuesta del consumidor ante situaciones de crisis económicas también fue analizada desde el punto de vista del marketing. Es así como Wilensky (1998), distingue dos economías que requieren diferentes acciones de comercialización por tratarse de entornos diferenciados:

-Economía de subsistencia: dentro de este entorno económico, crítico y restrictivo, predomina el precio como la variable que juega un rol capital en cualquier plan comercial. El autor señala que el perfil típico del consumidor dentro de este ambiente es marcadamente racional porque observa en primera instancia el precio y en menor medida, la calidad, marca, presentación del producto, etc.

-Economía de Bienestar: en este entorno, las valoraciones del consumidor ponen de relevancia, otras cuestiones del marketing con más peso relativo respecto al precio. Por eso, a la hora de comprar, el consumidor se fija en la calidad, empaque, marca y demás variables que pueden estar respaldadas por una capacidad de compra medianamente sólida.

En épocas de crisis económicas generalizadas, el consumidor promedio modifica su comportamiento de compra asumiendo un perfil marcadamente racional, consciente y austero. La variable precio del producto se posiciona como directriz fundamental para discriminar las decisiones de compra dentro de un claro balance efectuado por el consumidor. Se gradúan las preferencias con el objeto de comprar aproximadamente la misma cantidad, pero en otro nivel de relación precio / calidad.

Las MDD constituyen un fenómeno en evolución que despertó el interés de diferentes líneas de investigación, para comprender el nuevo perfil del consumidor. Bajo diferentes entornos económicos, el proceso de compra tiene carácter dinámico y conlleva a un cambio continuo en el perfil del comprador. Como expresa Márquez R. (2010), la crisis económica benefició a las MDD ante la necesidad de los consumidores de localizar el producto más económico. Muchos consumidores se replantean sus decisiones de compra y sus preferencias ante las marcas, lo que posibilita la entrada de otros competidores al mercado. Sin embargo, la introducción de MDD como estrategias de precios bajos, se está modificando y se visualizan esfuerzos por parte del distribuidor para conseguir otros posicionamientos, que atiendan a diferentes consumidores (Martos-Partalet, 2009).

### **El poder de negociación del distribuidor**

En los últimos años y forzado entre otros aspectos por las crisis económicas de los países, los roles en la cadena de comercialización cambiaron. De

esta manera, el distribuidor llega a tener una participación muy importante en la fabricación y/o desarrollo de marcas propias. Si se revisan los extremos de una cadena de comercialización y distribución se encontrará, en uno de ellos, al productor, cuyo rol principal de mercado es la producción de bienes y servicios. En el otro extremo, se encuentra el distribuidor minorista en contacto directo con el consumidor final, vale decir, el último eslabón de la cadena.

Esta visión tradicional de los extremos, facilitaba la identificación de los principales agentes de una cadena de fabricación – distribución y permitía clarificar los roles de cada uno de ellos. El fabricante produce y el distribuidor, en su rol de intermediador entre oferta y demanda, materializa la venta de lo producido al consumidor final. La transformación de esta cadena, obliga a repensar y redefinir la participación, características y modos de competencia de cada uno de los actores.

Este cambio de roles en el mercado denota un incremento en el poder de negociación del distribuidor y una disminución del poder del fabricante. Cuando el productor estudiaba la rivalidad competitiva de cualquier sector, mercado o segmento, no tenía en cuenta al propio distribuidor o se los subestimaba en términos de amenazas competitivas. Pero la realidad muestra al distribuidor como un competidor más.

Hay varios factores que aumentan el poder del distribuidor al incorporar su propia marca al mercado. Todas se asientan de manera directa o indirecta en la cercanía que tiene con el cliente o consumidor final. La concentración de una multiplicidad de marcas, de igual o similar categoría de productos, provenientes de distintos fabricantes, coadyuvó al distribuidor a investirlo de mayor poder de negociación. Negocia, entre otros aspectos, los espacios disponibles en góndola en su local y así, la base de la negociación de los distribuidores, se convierte en una manipulación competitiva entre los distintos productores para beneficiarse con una mayor rentabilidad.

Por lo tanto, con la incorporación de las MDD, el poder negociador de los actores del sector cambia. Pero lo más sorprendente, es que el propio competidor del productor (distribuidor) es quien facilita la venta de lo producido por él.

### **Beneficios para el distribuidor**

Cuando el distribuidor analiza la posibilidad de convertirse en productor a través del desarrollo de su propia marca, requiere un análisis exhaustivo de las características del mercado. Según lo expresa Liria, Eduardo (2001), ésta decisión se fundamenta en mejorar sus márgenes, fidelizar al consumidor, apropiarse del beneficio del marketing, ser más fuerte, luchar con las marcas líderes o reforzar la imagen de marca de la cadena. El distribuidor puede por momentos comercializar a pérdida alguno de sus productos con el fin de lograr mayor competitividad frente a los productores.

De esta manera, le permite captar un consumidor sensible al precio en una primera instancia. Además, si el cliente se acostumbra a la MDD, también aumentará su fidelización, porque es en el único lugar que encuentra dicha marca. Si se actúa de manera positiva y logra la aceptación del cliente, mejorará sin lugar a duda su posicionamiento.

Esto le brinda mayor fuerza y poder negociador que lo utilizará para luchar con las marcas líderes porque puede prescindir de las mismas. Sin embargo, éstas, no pueden prescindir del gran distribuidor. Por último, la MDD permitirá reforzar la imagen completa del distribuidor y esto le permite disminuir el presupuesto en marketing, apropiándose de su beneficio.

### **Las crisis favorecen las MDD en el corto y largo plazo**

Es común resaltar como elemento para determinar el éxito de las MDD, la existencia de períodos en los cuales los mercados se contraen por efectos recesivos en las economías. Con lo cual, se subordina el desempeño de las MDD a las condiciones económicas. Esto ocurre ya que tradicionalmente las marcas propias han manejado una estrategia de bajo costo (Del Vecchio, 2001) situándose por debajo del rango de precios de las marcas líderes del productor.

En consecuencia, se espera que, ante la disminución de dinero circulante en una economía, los compradores disminuyan sus gastos. Sin embargo, destinan mayor porcentaje de su presupuesto a productos con menores precios, creciendo la participación de las MDD. Por otro lado, en períodos de prosperidad económica, los niveles de consumo de las marcas de primer precio suelen aumentar en detrimento de las marcas propias.

Esto no solo sucede en el corto plazo, durante una crisis, sino que una parte de la cuota de mercado permanece aún, cuando la economía muestra señales de recuperación.

### **Competitividad y detrimento del productor ante el distribuidor**

La evolución permanente hacia niveles extremos de competitividad dentro de un mundo globalizado, dificulta cada vez más la estrategia de diferenciación de productos y servicios. Quien podría negar esta realidad si, por ejemplo, las grandes cadenas de supermercados e hipermercados se dedican a envasar productos con la misma calidad del productor. Se le estampa la insignia o marca propia del distribuidor y se lo comercializa como un productor más - sin serlo - dentro del mercado de bienes de consumo masivo. Pero esto tiene una gran ventaja de ahorros en costos para el distribuirlos, porque no tiene que hacer frente a los costos de producción. Reducir costos y mantener la calidad de los productos, es casi imposible, porque un menor

costo implica una menor calidad y esto afecta negativamente el posicionamiento de la marca líder. La alta competitividad arrastra a una homogenización de calidades, precios y marcas, donde las diferencias son cada vez menos perceptibles. Este hecho, pone en jaque la teoría de la fidelización hacia la marca y el producto. Es decir que, si no se ajusta el precio en épocas de crisis, cualquiera sea la marca, el mercado por el lado de la demanda lo sanciona con una drástica reducción en el consumo.

El consumidor conoce muy bien sus necesidades inmediatas y los medios para poder satisfacerlas aún, dentro de entornos de información imperfecta. Un tema extremadamente complejo y delicado es la conciencia del consumidor, estrechamente vinculada con su capacidad de pago. La capacidad de pago es una variable exógena que sufre alteraciones permanentes, con distintos grados de periodicidad.

La realidad demuestra que cuando hay crisis económica, el precio se convierte en una variable casi exclusiva de decisión. Dentro de entornos económicos de inestabilidad, riesgo y consecuentemente caída del salario real, el consumidor promedio antepone su conciencia a sus preferencias en la compra de productos de consumo masivo para la satisfacción de necesidades básicas. Si se le ofrece al consumidor productos de calidad equiparables a las del productor, pero a un precio notablemente reducido, muchos de ellos relegarán sus preferencias hacia el consumo habitual, por precios mucho más razonables a su capacidad de pago actual.

Por lo tanto, se puede establecer, en primera instancia, que las MDD se desarrollan y evolucionan dentro de entornos de crisis. Por cuestiones de necesidad, son promovidas y aceptadas por el consumidor, generando una transmisión de poder de mercado y de beneficio económico de los productores a los distribuidores.

### **El desarrollo de MDD y sus implicancias sobre la RSE**

Muchas investigaciones se realizaron en torno al desarrollo de esta nueva estrategia de MDD, pero no se visualiza vinculación con la Responsabilidad Social Empresaria (RSE). Las investigaciones sobre MDD giran en torno de los cambios de poder de negociación en la cadena de distribución y en los nuevos patrones de consumo de los mercados, muestran claramente, cómo se desarrollan estos cambios en entornos económicos estables o inestables y cómo repercuten en los patrones de consumo. Pero no se analiza cómo estos cambios de poder negociador, podrían afectar en el largo plazo, la estructuración de los mercados.

Si el poder negociador del distribuidor sigue incrementándose, en detrimento del poder del fabricante, ¿hasta qué punto podrá el productor mantenerse competitivo? Si no puede mantener su

rentabilidad, deberá retirarse del mercado, lo que implica el cierre de un gran número de fuentes laborales. Claramente, esto afecta la RSE ya que tiene como principal objetivo mantener y aumentar los puestos de trabajo.

Es poco probable pensar que un gran fabricante, principalmente de productos de consumo masivo, incremente su poder negociador al llegar por sí mismo al consumidor final. Sin embargo, es parte de su RSE, pensar estrategias para aumentar su poder negociador sobre el distribuidor para evitar consecuencias drásticas sobre la sociedad. De igual modo, es cuestionable la RSE de los distribuidores que presionan a los fabricantes, deteriorando su estructura de costos.

Qué papel juega entonces el consumidor en este traspaso de poder negociador y con qué fuerza podría ayudar al desarrollo de prácticas de competencia, asentadas en RSE. Estudiar y comprender los roles que desarrollan los productores, distribuidores y consumidores en este juego de poder, se torna indispensable para construir mercados realmente competitivos en el largo plazo.

### Conclusiones

Los entornos de crisis económicas generan una disminución generalizada del consumo que afecta a todos los actores del mercado. Sin embargo, los grandes distribuidores encontraron una forma de mejorar su posición en cuanto a ventas e imagen, mediante el desarrollo de marcas propias o de distribuidor.

Como se advierte, el posicionamiento de una MDD requiere de una menor inversión en marketing y esto potencia la rentabilidad para el distribuidor, en comparación con un productor. Es muy importante recordar que, por su poder de compra, los grandes distribuidores imponen precios y condiciones de negociación y en muchas ocasiones asfixian financieramente a sus proveedores productores.

Si se considera que los productores en nuestro país son grandes generadores de trabajo directo, es importante preguntarse ¿será realmente responsable este comportamiento del distribuidor frente a la sociedad? El desarrollo de la MDD ayuda al consumidor en tiempos de crisis a adquirir los productos que requiere para su consumo habitual. Desde este punto de vista, contribuye a mantener el consumo en el mercado y disminuye el impacto negativo de la crisis económica. Pero, ¿cómo impacta esta estrategia en los fabricantes del producto? La imposición de MDD avanza sobre la rentabilidad y consecuente estabilidad de los productores y cambia sustancialmente el poder negociador en la cadena. Mucho se investigó sobre el fenómeno de MDD sobre el cambio en los poderes de negociación y sobre el cambio en los perfiles del consumidor. Sin embargo, se vuelve cada vez más importante profundizar las investigaciones en torno a las consecuencias de estas prácticas en el largo plazo. Estudiar el impacto que estas estrategias

tienen sobre la RSE debería ser un tema de crucial interés para el marketing y la economía.

### Referencias

- Burton, S.; Lichtenstein, D.; Netemeyer, R.; Garretson, J. (1998). "A Scale for Measuring Attitude toward Private Label Products and An Examination of its Psychological and Behavioral Correlates", *Journal of the Academy of Marketing Science*, Vol. 26, N° 4, p. 293-306, Springer.
- Eloy Gil Cordero, F., Cataluña J.R. (2015). "Evolución y tendencia nacional e internacional de la marca de distribuidor", *Universidad de Sevilla. Distribución y Consumo* 87, 2015 - Vol. 3.
- Garretson, J.; Fisher D.; Burton S. (2002). "Antecedents of Private Label Attitude and National Brand Promotion Attitude: Similarities and Differences", *Journal of Retailing*, Vol. 78, p. 91-99.
- Liria, E. (2001). "Triunfar vendiendo a los líderes de la distribución mundial", España: ESIC.
- Márquez R., Marveya; Mendoza O., Mariela B.; (2010). "Las marcas de distribuidor, propensión de compra en tiempos de crisis", *Actualidad Contable Faces*, Julio-Diciembre, 74-89, Universidad de los Andes, Venezuela.
- Martos-Partal, M.; González-Benito, O. (2009). "¿Qué busca el comprador de marcas de distribuidor?, Caracterización del comprador de marca de distribuidor por beneficios buscados", en: *Universia Business Review*, Cuarto trimestre, *Universidad de Salamanca, España*.
- Méndez García de Paredes, J. S.; Oubiña Barbolla, J.; Rubio Benito, N (2009). "Calidad percibida por el consumidor para las marcas de distribuidor: un análisis comparativo con las marcas de productor", en: *Distribución y consumo*, 2009 NOV-DIC; AÑO 19 (108).
- Wilensky Alberto L. (1998). "La promesa de la Marca", Argentina: Editorial: Temas Grupo Editorial.

**LA RESPONSABILIDAD SOCIAL  
EMPRESARIA (RSE) EN LA PRODUCCIÓN  
Y COMERCIALIZACIÓN DE MARCAS  
DEL DISTRIBUIDOR (MDD)**

**María Beatriz Ricci**

**Introducción**

El fenómeno de las marcas propias del distribuidor tiene antecedentes en el siglo XIX, pero es a inicios del siglo XXI, más precisamente en el año 2001, que se observa en Argentina un aumento importante de marcas propias de los canales distributivos en el mercado. Algunos "alquilando" capacidad productiva ociosa de empresas posicionadas, pero colocando la marca propia, otros haciendo que empresas creadas al efecto produzcan estos bienes y, otros comprando la totalidad de la producción de ciertas empresas no posicionadas y colocando su marca.

A inicios del 2000 la economía Argentina ya presentaba rasgos de recesión. La disminución del producto bruto interno desde 1998, el aumento de la presión acumulada por una convertibilidad peso dólar determinada por la Ley 23.928 en 1991, provocan el abandono de la convertibilidad y el incremento intempestivo del dólar que terminó cambiando las reglas de juego en los mercados de consumo. Finalmente, los procesos inflacionarios y la recesión en los mercados, generaron un entorno en donde las marcas del distribuidor adquirieron un impulso inusitado, digno de ser estudiado en profundidad.

La mayor parte de los análisis que pueden encontrarse sobre el tema, se centralizan en aspectos económicos y de "percepción" del consumidor; sin embargo, es necesario estudiar el fenómeno incorporando los aspectos ligados a la Responsabilidad Social Empresaria (RSE) de los distribuidores en cuanto a su rol de productores y comercializadores de marcas propias hacia el consumidor.

**Concepto de marcas del distribuidor (MDD)**

Se denomina así a toda marca de cualquier producto o servicio susceptible de ser comercializado a nivel minorista cuya titularidad y explotación de la misma no pertenece ni beneficia al fabricante.

**Un poco de historia....**

Si bien el antecedente inicial quedó registrado en el Reino Unido, siendo la cadena "Sainsbury", la primera que generó una marca privada, en el año

1869; la aparición de las marcas del distribuidor, se considera un fenómeno de propagación mundial.

En Europa Continental, a partir del año 1976, el grupo Carrefour surcó el camino del desarrollo de dicho fenómeno, aunque ya existían casos aislados pero con una sólida proyección de crecimiento en el ámbito de las marcas del distribuidor, como Marks & Spencer, o Migros. (Gil Cordero, Rondán Cataluña; 2015)

La cadena "Sainsbury", en el año 1994 vendía 16000 referencias de las cuales 1500 (9,3%), correspondían a marcas propias, pero el dato más importante es que dichas marcas representan el 66% de sus ventas. Cabe destacar que alcanza un beneficio antes de impuestos del 7%, lo que representa un 250% más que la media europea y un 700% más que la media norteamericana.

En Europa, en los últimos años, las marcas privadas han crecido el doble que el crecimiento del mercado, en el Reino Unido significan el 36% del valor y el 40% del volumen. En Estados Unidos, el 14% del valor y el 18% del volumen. En España, este fenómeno ocurre de una manera mucho más dramática en Hipermercados y Discounters, en este tipo de establecimientos la participación de las principales marcas sufrieron un retroceso de mercado del 65% y 34%, respectivamente.

A fines de la década de los setenta, e inicios de los ochenta se afianzó a nivel mundial la concentración de la oferta como modalidad de distribución en grandes superficies comerciales. El surgimiento de los supermercados e hipermercados le brindó al consumidor dos ventajas básicas: precio y variedad. La movilidad de capitales hacia este nuevo negocio en pleno auge, respaldó el nacimiento de un nuevo núcleo de poder que fue acrecentándose día a día. Las grandes cadenas de distribución hicieron sentir en sus negociaciones con los fabricantes, el poder que les confiere la concentración de la oferta.

**¿Por qué una marca del distribuidor? ¿Cuál es el objeto?**

Una marca que no pertenezca al fabricante y sí al distribuidor significa un nuevo agente competidor. En tales circunstancias, se pueden considerar que el propio competidor es quien también facilita la venta de lo producido por las marcas del fabricante y le sede los espacios para la venta de los productos de este último.

Una marca del distribuidor se genera para ser estampada en cualquier producto, también producido o no por el fabricante, para competir con el de este último. El distribuidor, produciendo y vendiendo su propia marca, logra obtener la totalidad del margen de ganancia entre el precio de venta y su costo de producción, tiene más margen de manobra para negociar y establecer precios más convenientes al consumidor final, por otro lado logra con el tiempo cierta reputación y posicionamiento. Las precedentes, son algunas de las motivaciones que

impulsan a los distribuidores a competir en forma frontal y directa con el fabricante.

### **Agentes de la Cadena: Roles de mercado. Relaciones de poder**

Si se revisan los extremos de una cadena de comercialización y distribución se encontrará, en uno de ellos, al fabricante, cuyo rol principal de mercado es la producción de bienes y servicios; en el otro extremo, se encuentra el distribuidor minorista en contacto directo con el consumidor final, vale decir, el último eslabón de la cadena. La visión de los extremos facilita la identificación de los principales agentes de una cadena de fabricación-distribución. A partir de aquí, se clarifican los roles de cada uno de ellos. El fabricante, produce, mientras el distribuidor en su rol de intermediador entre oferta y demanda, en última instancia, materializa el traslado y la venta de lo producido al consumidor final.

Con la incorporación de la distribución como un mercado a todos los efectos, esos roles cambian, y el distribuidor entra en franca competencia con el productor, logrando conformar un mercado propio con estrategias específicas, objetivos y prácticas determinadas. (Lee, Hyman; 2008) Ante tal realidad, el productor pierde el control sobre el precio de venta al consumidor final y lo asume el distribuidor. Éste realizaba en tiempos pasados parte de la promoción de un producto que no era suyo, ahora aborda en forma total la misma, a través de publicidades, promociones en el punto de venta, merchandising, etc.

Las relaciones de poder de negociación entre fabricantes y distribuidores se ven afectadas a favor de estos últimos. La ocupación de los productos del fabricante en las góndolas del distribuidor pasó a ser un privilegio, más que una mera circunstancia de la comercialización.

La concentración de una multiplicidad de marcas de las mismas o similares categorías de productos, provenientes de distintos fabricantes, coadyuvó al distribuidor a investirlo de mayor poder de negociación. Específicamente, negocia entre otros aspectos, los espacios disponibles en góndola en su local, en relación al mejor costo de las mercaderías ofrecidas por el fabricante entre todas las marcas competidoras de las mismas categorías de productos. La base de la negociación de los distribuidores es una manipulación competitiva entre los distintos fabricantes, para beneficiarse con una mayor rentabilidad. (Medina Valencia, Duque, Edison; 2013) Parte de ella destinada a servir como reserva para desarrollar una agresiva promoción de precios y ofertas comerciales a los fines de competir con el resto de cadenas y minoristas y, otra parte para la integración vertical hacia atrás.

La estrategia del distribuidor, entre otros aspectos, proviene de una óptima gestión de los espacios en las góndolas para la colocación de los productos de los fabricantes. La adjudicación de estos lugares, se encuentra estrictamente vinculado al

margen que, para cada categoría de productos, demanda el distribuidor. (Ngobo, 2011).

Se trata de una extraña relación de cooperación y competencia entre fabricante y distribuidor.

### **Ventajas de las marcas propias para el distribuidor y para el consumidor**

Las marcas del distribuidor poseen ciertas ventajas respecto a las del fabricante.

Para el caso en que el distribuidor comercialice productos fabricados por otros con su marca propia, la ventaja principal es la inexistencia de costos de estructura de fabricación. Esto es así porque el distribuidor únicamente adquiere el producto terminado, lo envasa y estampa su propia marca, para luego ser exhibido en sus propias góndolas para su ulterior venta.

Por otra parte, el distribuidor tiene asignado, para la introducción y ocupación de sus propias marcas, los espacios más preferenciales dentro de las góndolas.

Estas ventajas, redundan en una menor inversión y consecuentemente en menor costo para el desarrollo de marcas propias. Lo anterior permite fijar un precio de venta de los productos sensiblemente inferior, respecto al fijado por el fabricante.

Si se trata de productos fabricados por el propio distribuidor, al tener el dominio del espacio de distribución y el ahorro de ese costo, también le permite fijar un precio más bajo hacia el consumidor.

Por su parte para el consumidor, el elemento principal que favorece la adquisición de productos con marca del distribuidor, es su ingreso promedio en términos reales. Esto es así pues una de las principales ventajas de los productos con marcas propias, es la economía que le puede reportar al consumidor en su elección de compra. (Negro Beúnza, 2013)

La realidad demuestra que cuando hay crisis económica el precio se convierte en la variable prioritaria para la toma de decisiones de compra. Dentro de entornos económicos de inestabilidad, riesgo y consecuentemente caída del salario real, el consumidor promedio, antepone su capacidad de pago actual y futura, a sus preferencias en la compra de productos.

Si se le ofrece al consumidor productos de calidad equiparable a la del fabricante, pero a un precio notablemente reducido, muchos de ellos pasarán a ser consumidores de marcas del distribuidor. (Martos Partal, González Benito; 2009)

Sin embargo, cabe destacar que no todos los productos con MDD tienen precios más bajos que los del fabricante, algunos presentan precios superiores, aunque son pocos los casos. Esto sucede cuando han logrado posicionar marcas propias haciendo un marketing con alto contenido comunicacional.

Si el consumidor logra experiencia del producto que muestre su calidad (igual o mayor que primeras marcas) y su exclusividad del punto de

venta (son marcas existentes solo en los puntos de venta de ese distribuidor), es razonable que se incline a la adquisición de productos con MDD.

Se puede establecer, en primera instancia, que las marcas propias del distribuidor, se desarrollan y evolucionan dentro de entornos que por cuestiones de necesidad, son promovidas y aceptadas por el consumidor.

En épocas de crisis económicas generalizadas, el consumidor modifica su comportamiento de compra asumiendo un perfil marcadamente racional, consciente y austero. La variable precio del producto se posiciona como directriz fundamental para discriminar las decisiones de compra dentro de un claro balance efectuado por el consumidor: precio / calidad. (Fustinoni Venturini, 2012)

### La RSE en las MDD

Desde la teoría se define la responsabilidad social como la obligación de la administración de una organización de tomar aquellas decisiones y acciones que mejoren el bienestar y los intereses de la sociedad y de la organización (Daft, Marcic; 2009).

Ser un "buen ciudadano organizacional" no es fácil. Se tiende a pensar que para la distribución, lanzar marcas propias a precios inferiores resulta un negocio, más que un acto de responsabilidad social en el que se piensa en el beneficio económico del cliente. Sin embargo, también puede verse como una acción que beneficia a ambas partes y en ese sentido cuidar al consumidor a largo plazo mantiene y/o aumenta la rentabilidad del distribuidor.

Si bien en este trabajo se repara en la RSE en la MDD, cabe aclarar que las organizaciones socialmente responsables consideran los efectos de sus acciones sobre todos los grupos de interés (inversionistas, accionistas, empleados, proveedores y también clientes). En este sentido cabe preguntarse hasta qué punto los responsables de las marcas del distribuidor toman decisiones y emprenden acciones que tengan en cuenta el bienestar y los intereses de la sociedad tanto como los de las organizaciones. (Giannini, 2012)

De lo revisado en el trabajo hay una fuerte tendencia de las empresas a orientarse hacia la responsabilidad económica (ser rentable), así como a la responsabilidad legal (obedecer la ley), respondiendo a motivos fundamentalmente economicistas. Sin embargo hay otros campos dentro de la responsabilidad social como es la responsabilidad ética (ser ético, hacer lo correcto, evitar el hacer daño) y también el de la responsabilidad discrecional (contribuir a la comunidad y a la calidad de vida). (Daft, Marcic; 2009)

El consumidor no percibe la aplicación de la RSE por parte de las empresas ni sus consecuencias en el mercado. (León, 2008)

La percepción de los consumidores está más cerca del concepto clásico de RSE orientado a las ganancias, que del concepto socioeconómico en el que se incorpora la relación de la organización con los diversos grupos e instituciones que integran el contexto social, incluye protección y mejoramiento al bienestar social. (Robbins, Coulter, 2010)

Las organizaciones se pronuncian a favor de la RSE y realizan en general numerosas acciones vinculadas a ello, pero se trata más de una invocación, que de una realidad verdadera y propia; pues en la mayor parte de los casos es empleada como proveedora de beneficios a la imagen institucional / corporativa. En parte es por esta razón que los consumidores descreen algunos actos provenientes de una organización que exponga como origen la RSE.

Los distribuidores administran sus marcas propias con un sentido elevadamente economicista, lo que las acerca al concepto clásico de RSE y en gran parte otorga asidero a las percepciones de los consumidores.

### Reflexión final

La calidad de consumo de cualquier unidad familiar, en gran parte representa el nivel de calidad de vida de la misma. Y ambas condiciones, inevitablemente quedan supeditadas a la riqueza acumulada, niveles de ingreso y capacidad de ahorro.

Estos últimos tres factores mencionados tienden a colapsar dentro de entornos de crisis económica, cuando trasciende lo meramente coyuntural. Lo que quiere decir que dentro de un contexto de restricciones generalizadas perdurables en el tiempo, afecta desfavorablemente la calidad de vida de cualquier persona, y de esta misma dentro de su grupo familiar.

El distribuidor, productor y comercializador de marcas propias, reconoce este fenómeno y actúa en consecuencia, orientado principalmente por la rentabilidad y pocos identifican la clave estratégica del éxito a largo plazo (Recio Menéndez, Román González; 2000): pensar en el cliente, en los inversionistas, accionistas, empleados, proveedores y en general en la calidad de vida de la sociedad en la que está inserta la organización redundando en beneficios a ella misma y a la preservación del entorno para generaciones futuras, no solo al consumidor.

### Referencias

- Daft, R. L., Marcic, D. (2009) *Introducción a la administración*. México: Cengage Learning.
- Fustinoni Venturini, M. de S. (2012) Cartera de marcas de distribuidor en el establecimiento minorista: valor de marca y caracterización de compra. Universidad de Salamanca.
- Giannini, M. L. (2012) Responsabilidad empresarial y el compromiso con la gestión comercio – social. Tesis. Universidad Abierta Interamericana.
- Gil Cordero, E.; Rondán Cataluña, J. (2015) Evolución y tendencia nacional e internacional de la marca del distribuidor. Universidad de Sevilla. Revista *Distribución y Consumo*. 3. Pp 78 – 87.

- Lee, D.; Hyman, M. R. (2008): Hedonic/functional congruity between stores and private label brands. *Journal of Marketing Theory and Practice*, 16 (3), pp. 219-232.
- León, F. (2008) La percepción de la Responsabilidad Social Empresarial por parte del consumidor. *Revista Visión Gerencial*. Enero - Junio 2008. 7 (1). Pp 83 – 95.
- Martos Partal, M.; González Benito, O. (2009) ¿Qué busca el comprador de marcas de distribuidor? Caracterización de marcas de distribuidor por beneficios buscados. *Universia Business Review*. 4\* trimestre. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/433/43312278006.pdf> (23/06/2017).
- Medina Valencia, J.; Duque, O.; Edison, J. (2013) Marcas del Distribuidor: evolución y caracterización del concepto. Universidad Nacional de Colombia. *Revista Criterio Libre*. 2 (18). Pp 229 – 248. Recuperado de: <http://www.unilibre.edu.co/CriterioLibre/images/revistas/18/criterio-libre-10.pdf> (28/06/2017)
- Negro Beúnza, F. (2013) Estudio del comportamiento de compra de marcas del distribuidor por parte de los habitantes de la Comarca de Pamplona. Universidad Pública de Navarra. Recuperado de: <http://academicia-e.unavarra.es/bitstream/handle/2454/7663/578099.pdf?sequence=1> (08/08/2017).
- Ngobo, P.V. (2011). Private label share, branding strategy and store loyalty. *Journal of Retailing and Consumer Services*, 18 (4).

## **EL PACTO MUNDIAL, LA RESPONSABILIDAD SOCIAL CORPORATIVA Y SU IMPACTO EN LA DIVULGACIÓN DEL CAPITAL INTELECTUAL**

**Gabriela García, Cecilia Ficco**

### **Introducción**

A través de la historia, el ser humano ha ejercido diferentes formas de violencia contra otros que pueden ser clasificadas, en violencia subjetiva y objetiva. La principal diferencia entre ambas radica en que mientras la violencia física o subjetiva es vivida como una perturbación de un estado de normalidad, la violencia objetiva es inherente al estado de cosas “normal”, impuesto por el poder hegemónico. De este modo, la realidad resulta ser el resultado de las más sutiles formas de coerción, encarnada por el lenguaje y sus formas (violencia simbólica) y por el propio sistema instituido (violencia sistémica) que garantiza relaciones de dominación y explotación (Zizek, 2009; García, 2015). Se trata entonces de un tipo particular de violencia que poseen causas y consecuencias específicas. La violencia sistémica engendrada por el capitalismo condiciona la vida humana y del ambiente a la circulación del capital. De este modo, el destino de la población de una región, e incluso, un país puede verse condicionada por la danza especulativa del capital, afectando la realidad social (Zizek, 2009; García, 2015). Partiendo de esta idea de que el sistema instituido condiciona la realidad social es que resulta necesario plantear un esquema que permita balancear los intereses del capital con los de la sociedad. En ese sentido, el Foro Mundial Social entiende que “otro mundo es posible” de la mano del desarrollo de un capitalismo en combinación con justicia social. El trabajo como articulador social, los salarios justos, la economía interna y la ampliación de derechos sociales y políticos constituyen la base para un tipo de desarrollo económico y social que haga frente al neoliberalismo, al capital financiero especulativo y al libre mercado. Y es a la Responsabilidad Social Corporativa (RSC) a la que le compete la tarea fundamental de servir de herramienta para materializar estos propósitos.

Muchas empresas, motivadas por el hecho de que asumir un comportamiento social acorde con la ética, el respeto al medio ambiente y a los derechos sociales, impactan en su reputación, creando valor, han aumentado considerablemente la divulgación de información sobre estos aspectos a través de las Memorias de Sostenibilidad (MS). En este marco de ideas, el objetivo de esta comunicación es presentar a las MS como una fuente relevante de divulgación de información voluntaria sobre el CI que permite explicitar la adhesión a los princi-



pios establecidos por el Pacto Mundial en pos de mitigar los efectos nocivos del sistema capitalista.

### **El Pacto Mundial**

Desde esta perspectiva la RSC puede asumir la tarea avanzar sobre los problemas causados por neoliberalismo que aquejan al mundo actual. Las Naciones Unidas a través de su iniciativa ética, el Pacto Mundial (PM), convoca a múltiples sectores -empresas, organismos internacionales, trabajadores y representantes de la sociedad civil- con el fin de promover la responsabilidad social en las empresas de todo el mundo. Así, “ante una sociedad, donde los derechos de las mayorías no se evidencian, se pide a las empresas un compromiso decidido y transparente con los derechos humanos; frente a la creciente inequidad se busca que las empresas hagan efectiva la inclusión social; frente a la degradación del ambiente se buscan compromisos de sostenibilidad y frente al avance de la corrupción se exige trabajar contra ella en todas sus formas” (Gómez Patiño, 2011). Los principios del PM se derivan de la Declaración Universal de Derechos Humanos; la Declaración de Principios de la Organización Internacional del Trabajo; la Declaración de Río sobre el Medio Ambiente y el Desarrollo y la Convención de las Naciones Unidas contra la Corrupción.

Este pacto es un instrumento de libre adscripción que busca el compromiso voluntario de las empresas con diez principios universales en materia de derechos humanos, trabajo, medio ambiente y lucha contra la corrupción. Estos principios son: 1. Las empresas deben apoyar y respetar la protección de los derechos humanos fundamentales, reconocidos internacionalmente, dentro de su ámbito de influencia. 2. Las empresas tienen que asegurarse que ellas no son cómplices en la vulneración de los derechos humanos. 3. Las empresas deben alentar la libertad de afiliación y el reconocimiento efectivo del derecho a la negociación colectiva. 4. Las empresas deben apoyar la eliminación de toda forma de trabajo forzoso o realizado bajo coacción. 5. Las empresas tienen que respaldar la erradicación del trabajo infantil. 6. Las empresas deben abogar por la abolición de las prácticas de discriminación en el empleo y la ocupación. 7. Las empresas deberán mantener un enfoque preventivo que favorezca el medio ambiente. 8. Las empresas tienen que fomentar las iniciativas que promuevan una mayor responsabilidad ambiental. 9. Las empresas deben favorecer el desarrollo y la difusión de tecnologías respetuosas con el medio ambiente. 10. Las empresas están obligadas a trabajar contra la corrupción en todas sus formas, incluidas la extorsión y el soborno (<http://www.pactomundial.org>).

### **RSC, capital intelectual y generación de valor organizacional**

Legitimar su actuación sobre la base de estos principios resulta de interés a las empresas ya que

tiene impacto en su reputación y, por tanto, en su valor de mercado. En palabras de Tejedo “las actuaciones que realizan las empresas dentro del marco de la responsabilidad social generan valor, un valor de naturaleza intangible que posibilitan a la empresa la capacidad de crear, compartir y gestionar los conocimientos que fundamentan la generación de ventajas competitivas sostenibles” (Tejedo, 2016:102).

Estos factores relacionados a la responsabilidad social y medioambiental están estrechamente vinculados al concepto de capital intelectual (CI), definido por Edvinsson & Malone (1997) como el estudio de las raíces del valor de la empresa, la medida de los factores dinámicos ocultos bajo sus instalaciones y productos; integrado por la posesión de conocimiento, la experiencia aplicada, la tecnología organizativa, las relaciones con clientes y destrezas profesionales que le otorgan a la empresa una ventaja competitiva en el mercado. Es esto el conjunto de activos intangibles capaces de crear valor, reconocidos como los activos más importantes para el logro de los objetivos empresariales. De allí el interés de las empresas por la divulgación voluntaria de información relativa a su desempeño social y medioambiental. Considerada por muchos autores una herramienta estratégica relevante para las empresas ya que permite mejorar su imagen, prestigio y reputación (Castilla y Gallardo, 2008; Tejedo, 2016). Puesto que puede, entre otras cosas, dar más legitimidad a las actividades realizadas por la empresa, mejorar la confianza y el compromiso de los trabajadores, y atraer a mejores socios/inversores, lo que impacta en su valor de mercado (Tejedo, 2016).

### **Las memorias de sostenibilidad y la divulgación de información sobre CI**

Muchos de estos elementos intangibles, componentes del CI, quedan fuera de los estados financieros (EF), por no cumplir con los estrictos requisitos establecidos para su reconocimiento y medición por parte de la normativa contable, tanto nacional como internacional.

Frente a esta realidad, las empresas divulgan voluntariamente información sobre su CI, adoptando distintas políticas, distintos medios y diferentes tipos de informes. Así, es posible encontrar información sobre CI en páginas web oficiales, en redes sociales y en diferentes secciones de los EF, particularmente, en las memorias societarias y en los anexos a los EF.

Adicionalmente, “la creciente preocupación por un comportamiento social acorde con la ética, el respeto al medio ambiente y a los derechos sociales, y la demanda de una mayor transparencia informativa por parte de la sociedad, ha llevado a las empresas a aplicar estrategias de responsabilidad social y a divulgar información mediante la elaboración de memorias de sostenibilidad” (Tejedo, 2016: 102).

Las MS se presentan de forma voluntaria e independiente a los EF y constituyen un verdadero avance en las prácticas empresariales de

divulgación de información, no sólo desde el punto de vista de la responsabilidad social, sino también en los que respecta al suministro de información sobre los procesos de generación, acumulación y gestión de activos asociados al conocimiento, ya que existen una gran cantidad de indicadores comunes para brindar información sobre RSC y CI.

Aunque la revelación de información voluntaria no se encuentra estandarizada, realizándose en forma desigual por parte de las distintas empresas, en lo que respecta a las MS existen guías que tienen por objeto homogenizar los criterios utilizados para su elaboración. El marco de referencia más extendido es el de la Global Reporting Initiative (GRI).

En nuestro país, la FACPCE se ha adaptado a esta tendencia a través de la emisión de la RT N° 36 "Balance Social", definido por dicha resolución como "un instrumento para medir, evaluar e informar en forma clara, precisa, metódica, sistemática y principalmente cuantificada, el resultado de la política económica, social y ambiental de la organización".

Por lo tanto, el Balance Social constituye un instrumento orientado a la comunicación del desempeño económico, social y medioambiental de las organizaciones en términos de responsabilidad social corporativa. Respecto de su estructura, la RT N° 36 establece que el Balance Social incluye: la Memoria de Sostenibilidad, confeccionada en base a pautas GRI, y el Estado de Valor Económico Generado y Distribuido.

Las MS tienen como propósito "la medición, divulgación y rendición de cuentas frente a grupos de interés internos y externos en relación con el desempeño de la organización con respecto al objetivo del desarrollo sostenible" (GRI, 2015). Dichos informes proporcionan a los stakeholders una visión general de la organización, su gobierno y políticas y del contexto en que actúa, como marco de referencia para la evaluación del impacto de las políticas del ente en base a un conjunto de indicadores de desempeño.

A efectos de la rendición de cuentas, las MS proponen la identificación de áreas de impacto significativo, entendiéndose como impacto todo cambio real o potencial generado como producto de las operaciones de una organización. Para ello, se recurre a la utilización de indicadores específicos, cualitativos y cuantitativos, que en el caso de la GRI-G4 se engloban dentro de tres dimensiones de sostenibilidad o triple-bottom line (Elkington, 1997): económica, medioambiental y social.

A su vez, cada una de las dimensiones o categorías de sostenibilidad pueden ser asociadas a los 10 principios establecidos por el Pacto Mundial. Esta relación entre los principios del PM y las dimensiones y categorías de sostenibilidad de la GRI se exponen de manera resumida en la Tabla 1. Como puede observarse en el Tabla 1 es posible establecer una asociación entre los principios del PM y las dimensiones y categorías de la GRI.

Los principios del PM relativos al medio ambiente se asocian a la dimensión ambiental de las GRI, involucrando en ella a los impactos de la organización en los sistemas naturales tales como los ecosistemas, el suelo, el aire y el agua. Esta dimensión aborda los impactos relacionados con los insumos o flujos de entrada (materiales, energía y agua) y los productos o flujos de salida (emisiones, efluentes y residuos). Incluye, además, información sobre aspectos como la biodiversidad, el transporte y el impacto ambiental de productos y servicios y el gasto en materia medio ambiental.

La dimensión social de la sostenibilidad está relacionada a los impactos de las actividades de la organización en los sistemas sociales en los que está inserta. Dicha dimensión engloba aspectos del desempeño en relación con prácticas laborales y trabajo digno, vinculados a los principios del PM relativos al Trabajo; derechos humanos y sociedad, asociados a los principios relativos a los DDHH y la lucha contra la corrupción; y responsabilidad sobre productos.

La dimensión económica de la sostenibilidad engloba el impacto de la organización sobre el bienestar de sus stakeholders y sobre las condiciones económicas a nivel local, nacional y mundial. Además del desempeño financiero, la dimensión económica incluye información sobre aspectos no incluidos generalmente en los EF tales como presencia en el mercado, consecuencias económicas indirectas y prácticas de adquisición.

En otra línea de análisis, la adopción de comportamientos socialmente responsables en cada una de estas dimensiones permite la creación de valor a largo plazo y la generación de intangibles para la empresa (Nieto, 2005; Castilla & Gallardo, 2008 y Veltri & Nardo, 2013), por lo que los distintos aspectos componentes de cada una de las dimensiones de sostenibilidad antes referidas se puede relacionar también con los distintos elementos componentes del CI.

Así, tomando como base el trabajo de Guthrie, Cuganesany & Ward (2007) se ha elaborado la Tabla 2, en la que se clasifican los aspectos componentes de cada dimensión de sostenibilidad en función de su relación con la información sobre las tres dimensiones en las que comúnmente se clasifican los componentes del CI, lo que permite advertir los puntos en común entre los marcos de referencia de la divulgación sobre RSC y el CI. (ver tabla 2)

## Reflexiones Finales

El sistema instituido engendra una forma particular de violencia, que condiciona la realidad social y con ello la vida de las personas. El sistema capitalista caracterizado por el neoliberalismo, la especulación financiera, la inequidad y la corrupción; requiere de mecanismos que den lugar a un sistema económico con justicia social. En este sentido el Pacto Mundial convoca a promover la responsabilidad social en las empresas de todo el mundo. Se entiende que la RSC puede asumir

la tarea avanzar sobre los problemas causados por el capitalismo que aquejan al mundo actual. Muchas empresas, motivadas por el hecho de que asumir actitudes relacionadas a la ética, el cuidado del medio ambiente y la protección de los derechos humanos, impactan en su reputación, creando valor, han aumentado considerablemente la divulgación de información sobre estos aspectos a través de las MS, las cuales se presentan como una fuente importante de divulgación de información voluntaria e independiente a los EF. Las MS constituyen un verdadero avance en las prácticas empresariales de divulgación de información, no sólo desde el punto de vista de la responsabilidad social, sino también en lo que respecta al suministro de información sobre los procesos de generación, acumulación y gestión de activos asociados al conocimiento. En este marco, la presente comunicación ha pretendido mostrar a las MS como una fuente relevante de divulgación de información voluntaria sobre el CI, haciendo hincapié en la idea de que las mismas constituyen un importante mecanismo de comunicación para que las empresas puedan explicitar la adhesión a los principios establecidos por el PM, los cuales buscan mitigar los efectos nocivos del capitalismo.

### Referencias bibliográficas

Castilla, F. & Gallardo, D. (2008). La decisión de divulgar intangibles a través de una estrategia de triangulación teórica. *Estudios de Economía Aplicada*, 26(2), 5.

Edvisson, L. & Malone, M. (1997). *Intellectual Capital: realizing your company's true value by findings its hidden brainpower*. New York: Harper Collins Publishers.

Elkington, J. (1997). *Cannibals with forks – Triple bottom line of 21st century business*. Stoney Creek, Canadá: New Society Publishers.

Ficco, C.; García, G. & Luna Valenzuela, J. (2017). El papel de las memorias de sostenibilidad en la comunicación de información sobre el capital intelectual de las empresas cotizantes argentinas. Trabajo presentado en el II Encuentro Iberoamericano de Responsabilidad Social y I Jornada de Intercambio y Reflexión Cooperado con Responsabilidad.

García, G. (2015). *Contabilidad Financiera como discurso ideológico. Ideología, lenguaje y Violencia. Ética, discurso y responsabilidad*. Ediciones ICAAL. 203-206.

Global Reporting Initiative (GRI). (2015). *Guía para la Elaboración de Memorias de Sostenibilidad*. Consultado en: <https://www.globalreporting.org/> el 20 de abril de 2017.

Gómez Patiño, D. (2011). El Pacto Global de las Naciones Unidas: sobre la responsabilidad social, la anticorrupción y la seguridad. *Revista Prolegómenos - Derechos y Valores* II - pp. 217-231.

Guthrie, J., Cuganesan, S. & Ward, L. (2007). *Extended Performance Reporting: Evaluating Corporate Social Responsibility and Intellectual Capital Management*. *Issues in Social and Environmental Accounting*, 1(1), 1-25.

Nieto, M. (2005). *Difusión de la responsabilidad social corporativa en la empresa española*. *Economistas*, 23(106), 32-44.

Pacto Mundial. *disp. en: http://www.pactomundial.org/category/aprendizaje/10-principios/*.(2015/02/10).

Tejedo, F. (2016). *Información de los recursos intangibles ocultos: ¿memorias de sostenibilidad o informe anual?*. *European Research on Management and Business Economics*, 22, 101-109.

Veltri, S. & Nardo, M. T. (2013). *The intangible global report: an integrated corporate communication framework*. *Corporate Communications: An International Journal*, 18(1), 26-51

Zizek, S. (2009). *Sobre la violencia*. Paidós. Buenos Aires.

**Tabla 1: Principios de PM y Dimensiones y Aspectos de Sostenibilidad de la GRI**

Principios del PM		Memorias de Sostenibilidad	
Las empresas deben:		Dimensión s/ GRI	Categoría de sostenibilidad
Medio Ambiente	Mantener un enfoque preventivo que favorezca el medio ambiente	Dimensión Ambiental	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Materiales,</li> <li>-Energía, agua emisiones, efluentes y residuos</li> <li>-Biodiversidad</li> <li>productos y servicios</li> <li>-Cumplimiento normativo</li> <li>-Transporte</li> <li>-Aspectos generales</li> <li>-Evaluación ambiental de los proveedores</li> <li>-Mecanismos de reclamación en materia ambiental</li> </ul>
	Fomentar las iniciativas que promuevan una mayor responsabilidad ambiental		
	Favorecer el desarrollo y la difusión de tecnologías respetuosas con el medio ambiente		
Trabajo	Apoyar la abolición de las prácticas de discriminación	Prácticas laborales y trabajo digno	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Empleo</li> <li>-Relaciones entre los trabajadores y la dirección</li> <li>Salud y seguridad en el trabajo</li> <li>-Capacitación y educación</li> <li>-Diversidad e igualdad de oportunidades</li> <li>-Igualdad de retribución entre mujeres y hombres</li> <li>-Evaluación de las prácticas laborales de los proveedores</li> <li>-Mecanismos de reclamación sobre las prácticas laborales</li> </ul>
	Apoyar la libertad de asociación y el reconocimiento efectivo del derecho a la negociación colectiva		

Principios del PM		Memorias de Sostenibilidad	
Las empresas deben:		Dimensión s/ GRI	Dimensión s/ GRI
Derechos Humanos	Apoyar y respetar la protección de los DDHH	Derechos humanos	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Inversión</li> <li>-No discriminación</li> <li>-Libertad de asociación y negociación colectiva</li> <li>-Trabajo infantil</li> <li>-Trabajo forzoso</li> <li>-Medidas de seguridad de la población indígena.</li> <li>-Evaluación de los proveedores en materia de derechos humanos</li> <li>-Mecanismos de reclamación en materia de derechos humanos</li> </ul>
	Asegurarse que ellas no son cómplices en la vulneración de los DDHH		
	Apoyar la erradicación del trabajo infantil	Dimensión Social	
	Apoyar la eliminación de toda forma de trabajo forzoso o realizado bajo coacción		

Corrupción	Trabajar contra la corrupción en todas sus formas, incluidas extorsión y soborno	Sociedad	-Lucha contra la Corrupción -Política pública de competencia desleal -Prácticas de cumplimiento regulatorio -Comunidades locales -Evaluación de la repercusión social de los proveedores -Mecanismos de reclamación por impacto social
		Responsabilidad s/ producto	-Salud y seguridad de los clientes -Etiquetado de los productos y servicios -Comunicaciones de mercadotecnia -Privacidad de los clientes -Cumplimiento regulatorio
		Dimensión económica	-Desempeño económico -Presencia en el mercado -Consecuencias económicas indirectas -Prácticas de adquisición

Fuente: elaboración propia

Talaba 2

GRI-G4	Capital Humano	Capital Estructural	Capital Relacional
Dimensión Económica		Desempeño económico Presencia en el mercado	-Desempeño económico -Presencia en el mercado -Consecuencias económicas indirectas -Prácticas de adquisición
Dimensión Ambiental		Productos y servicios Cumplimiento normativo Mecanismos de reclamación en materia ambiental	-Materiales, energía, agua emisiones, efluentes y residuos -Biodiversidad -Transporte -Aspectos generales -Evaluación ambiental de los proveedores
Dimensión Social	Prácticas laborales y trabajo digno	Empleo Relaciones entre los trabajadores y la dirección Salud y seguridad en el trabajo Capacitación y educación Diversidad e igualdad de oportunidades Igualdad de retribución entre mujeres y hombres	Mecanismos de reclamación sobre las prácticas laborales  Evaluación de las prácticas laborales de los proveedores
	DDHH	Inversión No discriminación Libertad de asociación y negociación colectiva Trabajo infantil Trabajo forzoso Medidas de seguridad Evaluación	Mecanismos de reclamación en materia de derechos humanos  Derechos de la población indígena  Evaluación de los proveedores en materia de derechos humanos
	Sociedad		Mecanismos de reclamación por impacto social  -Comunidades locales -Lucha contra la Corrupción -Política pública de competencia desleal -Cumplimiento regulatorio -Evaluación de la repercusión social de los proveedores
Dimensión Social	Responsabilidad sobre producto	Etiquetado de los productos y servicios Privacidad de los clientes Cumplimiento regulatorio	-Salud y seguridad de los clientes -Comunicaciones de mercadotecnia -Privacidad de los clientes

Fuente: Ficco, García y Valenzuela, 2017

