

Revista

Debate Público

Reflexión de Trabajo Social



Año 1 - N° 1
Abril de 2011

Tema
Sectores populares y accesibilidad
en el contexto actual

Revista Debate Público Reflexión de Trabajo Social

Año 1 - N° 1 | Abril de 2011

Presentación

Publicación de Ciencias Sociales que lleva adelante la Carrera de Trabajo Social de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires, con el objetivo de generar un espacio de debate y difusión de conocimiento social.

Esta publicación se propone divulgar aportes sobre *lo público* que realizan el colectivo profesional del Trabajo Social en particular, y las ciencias sociales en general, con la pretensión de aportar a su fortalecimiento, a partir de revisitar las disputas que construyen como tal. La configuración de *lo público* en este contexto y las reflexiones que se suscitan interpelan al Trabajo Social, en tanto posible ángulo de interrogación sobre la intervención, pues en este debate se centran algunas claves para la lectura de las políticas, las instituciones y las prácticas que entablan distintos actores.

La revista Debate Público es una publicación de propiedad de la Carrera de Trabajo Social de la Universidad de Buenos Aires.

Cuerpo Editorial

Directora General: Ana Arias

Directora Editorial: Bárbara García Godoy

Secretaría Editorial: Ana Beovide

Coordinadora: Romina Manes

Consejo Editorial: Adriana Clemente (Facultad de Ciencias Sociales - UBA), Sergio Caletti (Facultad de Ciencias Sociales - UBA), María Isabel Bertolotto (Facultad de Ciencias Sociales - UBA), Alfredo Carballeda (Facultad de Ciencias Sociales - UBA), Margarita Rozas (Universidad Nacional de La Plata), Claudio Ríos (Universidad Nacional de La Plata), Mariela Diloreto (Universidad Nacional de La Plata), Cazzaniga (Universidad Nacional de Entre Ríos), Lorena Molina (Universidad de Costa Rica), Mónica De Martino (Universidad de la República. Uruguay), José María Alberdi (Universidad, Nacional de Rosario).

Comité Científico: Norberto Alayón – (Facultad de Ciencias Sociales - UBA), Cristina Melano (Facultad de Ciencias Sociales - UBA), Raquel Castronovo (Facultad de Ciencias Sociales – UBA / Universidad Nacional de Lanús), Claudia Danani (Facultad de Ciencias Sociales - UBA), Violeta Correa (Facultad de Ciencias Sociales - UBA), Carolina Mera – (Instituto Gino Germani – FSOC / UBA), Mónica Petracci (Instituto Gino Germani – FSOC / UBA), Esteban De Gori (Facultad de Ciencias Sociales - UBA), Ana Rosatto (Facultad de Ciencias Sociales - UBA), Carla Wainszok (Facultad de Ciencias Sociales - UBA), Estela Grassi (Facultad de Ciencias Sociales - UBA), Gloria Mendicoa (Facultad de Ciencias Sociales - UBA), María Carman (Facultad de Ciencias Sociales - UBA), Diana Rossi (Facultad de Ciencias Sociales - UBA), Nicolás Rivas (Facultad de Ciencias Sociales - UBA), Cecilia Hidalgo (Facultad de Ciencias Sociales - UBA), Alejandro Rofman (Facultad de Ciencias Sociales - UBA), Miguel Vallone (Facultad de Ciencias Sociales - UBA), Lucrecia Raffo (Ministerio de Salud de la Nación), Ricardo Rubio (Universidad Nacional de Cuyo), Liliana Barg (Universidad Nacional de Cuyo), Silvia Mabres (Universidad Nacional de San Juan), Marcelo Lucero (Universidad Nacional de San Juan), Laura Garcés (Universidad Nacional de San Juan), Susana Cazzaniga (Universidad Nacional de Entre Ríos), Florencia Cendali (Universidad Nacional de Luján), Bibiana Travi (Universidad Nacional de Luján), Inés Seoane (Universidad Nacional de La Plata), Juan Ignacio Lozano (Universidad Nacional de La Plata), Inés Hadad (Universidad Nacional de Río Negro), Mariano Barberena (Universidad Nacional de La Plata), Jesús Acevedo (Universidad Autónoma de Coahuila. México), Ana Monge (Universidad de Costa Rica), María Noel Míguez Passada (Universidad de la República. Uruguay), Denis Merklen (Escuela de Altos Estudios de París) y Silvia Faraone (Facultad de Ciencias Sociales - UBA).

Composición y armado: dg Leo Tambussi - leotambu@gmail.com

Ilustración de tapa: Valeria Brudny - <http://www.valeriabrudny.blogspot.com/>

Dirección: Santiago del Estero 1029 - CP:1075 / Buenos Aires - Argentina

Tel/fax: (54-11) 4305-6168.

email: debatepublico@sociales.uba.ar / web: www.trabajosocial.fsoc.uba.ar

Las opiniones expresadas en Debate Público. Reflexión de Trabajo Social son independientes y no reflejan necesariamente las del Comité Editorial. Se permite reproducir el material publicado siempre que se reconozca la fuente.

Sistema de arbitraje: todos los artículos centrales y los artículos seleccionados han sido sometidos a arbitraje por miembros del Comité Científico de la publicación.

Índice

- Tema** 
- Sectores populares y accesibilidad
en el contexto actual
- Editorial** 
- Ana Arias **5**
- Conversaciones sobre lo público** 
- Raquel Castronovo entrevista a Carlos Vilas **9**
- Miradas sobre la intervención** 
- Políticas públicas de jóvenes y su costado oculto: la subjetividad
María García y Antonio Colicigno **21**
- Artículos Centrales** 
- Asignación Universal por Hijo (AUH):
extensión de las asignaciones familiares
Emilia Roca **29**
- El entrevero político-religioso en torno
a la educación sexual
Juan Cruz Esquivel **45**
- Notas sobre las tensiones en el cambio de paradigma
de las políticas de asistencia directa
Adriana Clemente **63**

Reflexiones sobre actores en las políticas sociales
José Carlos Escudero 69

Artículos seleccionados
Lo público estatal, la exclusión y las políticas sociales.
Neoliberalismo y después.
Sebastián Giménez 75

Hogares de ancianos,
transformaciones posibles para un buen envejecer
David Zolotow 87

Recuperando Historia
La CREAR, una experiencia de política integral
Manuel Gomez 93

Debates de cátedra
Las prácticas pre-profesionales en el contexto actual.
Tensiones y nuevos desafíos
Graciela Roza y Graciela Touzé 103

Educación, historia, verdad y justicia
María Cristina Melano 109

Producciones de fin de grado
Adolescencia e identidad
Martín E. Hornes y Antonio J. De Gasperi 119

Aportes a lo público desde la investigación
La producción en investigación social y la actitud investigativa
en el trabajo social
Estela Grassi 127

Una reflexión del contexto actual

Ana Arias

Esta editorial se propone comentar el nacimiento de esta revista desde la carrera de trabajo social de la UBA y también el recorte desde el cual se propone crecer como espacio de debate político y académico.

El desafío de generar un espacio de producción escrita como una revista es interesante en tanto apuesta a una polifonía que asuma conjuntamente una búsqueda.

La idea de polifonía nos parece altamente representativa de la búsqueda de muchas voces, ya que nos reconocemos en un conjunto amplio que nos excede como comunidad de carrera, pero es cierto que esta multiplicidad de voces por sí misma no justifica la fundación de esta revista. No necesitamos un espacio para publicar, sino, principalmente publicar para construir un espacio.

Este espacio es un espacio de construcción política y académica. Volviendo sobre la idea del recorte que planteamos en el párrafo anterior, este espacio tiene que tener un objetivo político que se traduzca en un recorte temático.

Elegimos el ámbito de construcción de “lo público”. Y esto tiene una explicación que se vincula directamente con la voluntad de incidencia en nuestra “época”.

El neoliberalismo, sin dudas, nos posicionó durante más de veinte años en un desprecio por lo público. La privatización, la familiarización de la crisis, nos volvió en una lógica de resistencia, como

defensores de lo público asociado a aquello que era atacado en términos de desmantelamiento de instituciones. La defensa que supimos organizar se vinculó con esta denuncia al ajuste y a la privatización.

Sin embargo, desde espacios de formación y desde las lecturas que manteníamos desde la reconceptualización en adelante, el desprecio por lo institucional, la búsqueda de lo alternativo, de lo no formal, nos colocaba en un lugar que si bien lógicamente era complejo, prácticamente era posible en el marco de una ferocísima embestida o revancha contra los intereses de los sectores populares. El cambio de etapa que estamos viviendo en Argentina y en Latinoamérica nos coloca en una nueva coyuntura compleja en muchísimos sentidos.

La forma de presentación de las medidas consideradas más interesantes en nuestros contextos nos hablan de una vuelta a la centralidad estatal en las nuevas configuraciones sociales. Las medidas asociadas a la estatalización del sistema de jubilaciones y pensiones y la ampliación de su cobertura, la asignación universal por hijo, son ejemplos de esto.

Sumado a esto nos encontramos en un proceso de discusión sobre el andamiaje legal sobre lo social. Las modificaciones de las leyes dirigidas a niños, niñas y adolescentes y la nueva ley de salud mental, suponen avances significativos que son el resultado de una búsqueda de sectores comprometidos con las temáticas.

Evidentemente estas cuestiones suponen nuevos desafíos para la intervención social de acuerdo a formas de reconocimiento de los derechos de los sujetos, tantas veces denunciados. La posibilidad incluye, ya en su definición, una superación de las estructuras institucionales consideradas violatorias de las búsquedas emancipatorias, los institutos de menores, los manicomios, son, por ley, planteados como instancias a ser superadas.

Sin embargo, las estructuras institucionales actualmente distan mucho de poder ser consideradas en estado de consolidación y muestran grados de deterioro provocadas por años consecutivos de desfinanciamiento, pero que actualmente no pueden ser explicadas exclusivamente desde lo presupuestario. Este debilitamiento institucional, lejos de demostrar el debilitamiento de las formas de control social opresoras, se constituye en un obstáculo para pensar un nuevo andamiaje institucional capaz de contener a los sujetos necesitados de soporte. Sin este andamiaje, es muy posible que la superación de las anteriores estructuras institucionales supongan una forma de negación social del soporte, o en términos de la Dubet, una débil protección de los más débiles.

Cómo negar que si no se cambian cuestiones centrales en las escuelas, será muy difícil que los niños que volvieron a las mismas se queden allí. Cómo no reconocer que si no tenemos un entramado institucional que pueda contener a las y los adolescentes salir del patronato será dejar librados a su destino, por demás conocido, a los mismos.

Una lectura conservadora puede reconocer la inadecuación de estas leyes ya que no se cuenta con consistencia suficiente para su contención. Nuestra postura es que es el momento de reflexionar sobre cómo adecuamos nuestro sistema público estatal a los desafíos de la etapa. Y esto exige seriedad y creatividad.

Hoy no sólo necesitamos energía crítica para la denuncia, con esto sólo no alcanza, necesitamos energía crítica para la construcción de opciones políticas superadoras, y estas opciones deben tener en el rediseño institucional un abordaje muy relevante. El rediseño no es un problema gerencial,

es principalmente una construcción de un nuevo sentido de lo público y de sus reglas y herramientas.

Pudimos ver durante muchos años múltiples intentos de generar organizaciones sociales, mesas de concertación, etc. En el último tiempo, sin embargo, podemos observar el despliegue de políticas que con amplia incidencia sobre las condiciones de pobreza no han sido, sin embargo, las tradicionalmente consideradas promotoras de participación. Si por ejemplo tomamos el caso de la asignación universal para la niñez podemos observar que en su forma de gestión implica una gestión administrativa dentro del sistema previsional, sin mesas locales, ni consejos locales. De hecho, sus beneficiarios no deben participar de talleres ni de instancias de “capacitación”, son simplemente portadores de este derecho. Si bien a gestión de esta política es centralizada estatalmente, no puede negarse que esta ha sido debatida en múltiples ámbitos entre los que se encuentran las iniciativas del FRENAPO (Frente Nacional contra la Pobreza), los debates parlamentarios, las discusiones mediáticas, etc.

El que no exista una mesa de concertación, ¿vuelve a estos intentos menos participativos? Sin dudas, conviene hacer una apelación a considerar que una nueva manera de pensar la participación ciudadana no puede plantearse por fuera de la apuesta a la politización creciente de la sociedad.

El politizar el qué y el cómo de la política social es altamente significativo para la redefinición que debemos hacer de nuestros análisis sobre la participación social.

En este sentido la lectura sobre los canales de participación no debe pensarse de la manera procedimentalista o formalista que se planteó el tema de la participación ciudadana.

El quienes deben participar es otro tema de relevancia, ya que si la forma en cómo se planteó la participación en clave neoliberal fundamentó la focalización, la participación que buscamos en esta nueva etapa debe abrir los caminos para que el debate público. El problema de la pobreza, el problema de la educación, de la salud, etc., son problemas del funcionamiento de la sociedad toda, no de sectores sociales particulares.

El congreso, las distintas formas de las legislaturas locales, los sindicatos, las organizaciones territoriales, son todas instituciones de participación ciudadana. La asociación entre participación ciudadana como participación no política sólo ha contribuido a generar formas vacías, poco duraderas en el tiempo y escasamente convenientes para los involucrados, con excepción de técnicos empleados a tales efectos.

¿Esto quiere decir que tienen dejarse de atender o valorar las organizaciones de usuarios, las organizaciones o comisiones barriales, las mesas de gestión local, etc.? No, muy por el contrario, estos pueden ser instrumentos de gestión que democratizan los accesos y las decisiones. Pero con sólo estas instancias o canales, la posibilidad de la participación buscada será una forma degradada de acción política en tanto los canales que debemos construir deben incluir el despliegue creativo de la acción política y no sólo la institucionalización de espacios para la gestión de recursos previamente asignados.

Porque estamos convencidos, hasta que se nos demuestren lo contrario, que los procesos populares latinoamericanos han apostado al fortalecimiento de sus Estados es que la mirada sobre lo público estatal nos parece central en este espacio de debate sobre lo público, pero de ninguna manera nos resulta contradictoria con lo generación de una red organizacional popular fuertemente consolidada.

En esto tendremos que dar una vuelta sobre las tradiciones que anteriormente planteamos ya que si seguimos planteando la apuesta a la construcción colectiva en lógica de lo alternativo, si no disputamos la hegemonía de las construcciones que hoy norman una parte importante de la vida de los sectores populares, si sólo construimos lógicas periféricas no estaremos a la altura de los desafíos que hoy nos involucran.

Dra. Ana Arias
Directora
Carrera de Trabajo Social
UBA - Buenos Aires

Conversaciones sobre lo público

Raquel Castronovo entrevista a Carlos Vilas

Esta sección se propone habilitar conversaciones con aquellos que para nosotros son referentes en la construcción de lo público, tanto por su rol como intelectuales como por su despliegue político y su capacidad para la intervención.

Logramos vincular en este diálogo a Raquel Castronovo, que es profesora de nuestra Carrera y una referente para pensar prácticas constructoras de lo público, y a Carlos Vilas, que es un intelectual con el que nos hemos formado para pensar los procesos políticos latinoamericanos y que además se encuentra comprometido con la transformación de estructuras estatales en la Argentina de los últimos años.

A continuación la desgrabación del encuentro.
Fecha de realización: 28 de febrero de 2011.

RC- Empezamos por una pregunta para repensar la relación entre la “política” y la “política pública”, y con el peso que esa vinculación en lo público, - entendiendo que lo público incluye no solamente el gobierno, la administración, sino también todo aquello que hace a la sociedad civil - para la conformación de la agenda de la toma de decisiones, especialmente cuando no está claramente encuadrada la direccionalidad de la fuerza política que gobierna. Tengo la sensación de que actualmente hay una participación, o un intento de escucha por lo menos, de la iniciativa de los otros actores sociales. Claro que el límite para eso sería la confrontación clara con la direccionalidad del gobierno. Me gustaría saber cómo lo ves vos... ¿Cuál es el grado de esa apertura?

CV- El punto de partida para este debate es que una política es la definición y ejecución de ciertos objetivos y metas referidas a cómo debe desenvolverse la sociedad, o aspectos determinados de ella. Implica por lo tanto el ejercicio de poder, y toda construcción y ejercicio de poder, para ser legítima, debe tomar en cuenta las aspiraciones, las inquietudes, las expectativas de sectores relevantes de la población. Esto es lo que diferencia al poder político del poder militar, que es pura coacción fáctica. La política también implica la virtualidad de la coacción cuando los consensos y acuerdos a los que se llega democráticamente no son cumplidos. Toda decisión política supone una discusión lo más amplia posible respecto de objetivos, modos de implementación, etc. Pero una vez que la discusión se cerró y la decisión se tomó, la decisión se convierte en una orden, obligatoria para todos. De lo contrario, ninguna sociedad, por más democrática que fuera, podría funcionar.

El tema fundamental de la política es la organización y la conducción de la sociedad, sociedad que tiene por característica principal, y más en nuestros tiempos, la diversidad. Entonces hay que tener en claro de qué hablamos cuando estamos hablando de política. Organizar y conducir supone articulación de las demandas, las expectativas de la población, de acuerdo a un proyecto, o diseño, o modelo que cuenta con el consentimiento de una parte considerable de la población —el “gobierno de las mayorías” o “majority rule” de la teoría de la democracia. Ese proyecto, para alcanzar legitimidad y consenso, debe compatibilizar una enorme variedad de perspectivas, intereses, etc., y encontrar y movilizar los recursos requeridos para su implementación. Las “políticas públicas” representan la operacionalización de ese gran diseño, de ese proyecto, en áreas particulares de la sociedad. Expresan en su particularidad la universalidad del proyecto —para decirlo en términos hegelianos. En términos más terrenales, las políticas públicas conforman la agenda de gobierno que se hace cargo de los objetivos, fines, etc. del gran diseño.

Lo fundamental es cómo se convierten en políticas públicas las demandas y expectativas de la po-

blación y cómo ingresan en la agenda de gobierno. Porque muy frecuentemente esas demandas son inorgánicas, desarticuladas, inmediatas, sectoriales, reflejando la propia diferenciación y los antagonismos de la sociedad. Y aquí entra nuevamente la política, porque es desde la política que se hace posible construir una unidad de propósito y de conducción a partir de la diferenciación y la diversidad. Eso uno no puede pretenderlo de los sindicatos, o de las cámaras patronales, o de las organizaciones de la sociedad civil, porque por su propia constitución están orientados hacia cuestiones sectoriales. Pueden existir y de hecho han existido excepciones, dirigentes sindicales que vieran más allá de lo reivindicativo, empresarios que fueran más allá de lo categorial, etc., pero su propia excepcionalidad demuestra que no constituyen la norma. Solamente desde lo político es posible alcanzar una visión de conjunto. Esto no significa que la política no tenga sus raíces en lo social, sino que, para ser efectiva, toda propuesta política debe asumir que su legitimidad depende de su eficacia para obtener la cooperación incluso de quienes piensan distinto —porque lo más fácil es conseguir la colaboración de los que piensan como uno-, de convencer, con hechos y no sólo con discursos, que esos intereses particulares se realizarán en la medida en que se acepte el modo en que la política los articule en una visión integral del conjunto social —en el fondo, toda la teoría gramsciana de la hegemonía se reduce a esto.

- Sobre este tema, a mí se me ocurre también otra perspectiva de la tesis. Uno está acostumbrado a pensar a partir de la experiencia del neoliberalismo y de entender, además de luchar por restaurar y constituir la presencia de la política, en la política pública cuánto fue descalificada, puesta de costado. Pero a partir de esto que vos estabas diciendo recién, en esa recuperación de la política, siempre quedó, por lo menos para mí, como a resguardo, que hay o una direccionalidad clara de un proyecto que, en lo demás, se va compatibilizando al hacer política. Pero algunas experiencias recientes, a mí me han hecho pensar que en realidad esa dirección o ese proyecto que uno supone claro, también se va modelando sobre la marcha. Y lo digo

a partir de experiencias como el matrimonio igualitario, que a mi me parece que no estuvo nunca en la agenda del proyecto de gobierno, ¿no? Pero que a partir de...

- No me lo imagino yo en el pensamiento político de algunos dirigentes importantes.

- Pero digo más. Por ejemplo, puede haber también un debate similar con el tema del aborto, que todos sabemos claramente cómo es el pensamiento de la presidenta, y que yo creo que eventualmente podría dispararse un movimiento en las fuerzas sociales que incidan. Y creo que ha habido algunas otras cuestiones. La pregunta es: en tu apreciación ¿cuál es el grado de incidencia en la coyuntura, cómo se van comportando los actores sociales en el modelaje del proyecto? ¿Hay un margen para que efectivamente una fuerza política como la que tenemos en nuestro país hoy, o como la que tiene Chávez en su país, o como la que conformó Lula, puedan ser permeables y reconfigurar sus proyectos a partir de actores muy fuertes?

- Si es percibido que la receptividad a esos temas, a esas demandas coadyuva a mantener y a acrecentar el poder requerido para avanzar el proyecto global, sí, sino la cosa es más problemática. Porque lo central en la acción política, y esto a veces se pierde de vista, es la construcción y el ejercicio del poder. Podés tener las mejores intenciones y los más bellos deseos, pero si no contás con poder para realizarlos, lo más que podés hacer es escribir un libro y apostar a que alguien –dirigente, partido, organización..- que sí tiene poder lo lea y trate de ponerlo en obra.

Y como para eso es necesario contar con la colaboración de muchos, el político siempre es un pragmático. Eso no significa que no tenga ideología, pero política e ideología son cosas distintas aunque relacionadas. La ideología te dice hacia dónde ir, la política te dice cómo recorrer ese camino, cómo convertir en realidad efectiva el deber ser de la doctrina o la ideología. Y hay cuestiones que surgen sobre la marcha, porque también “se hace camino al andar”, y es el caso

que mencionás del matrimonio igualitario y tantos otros. En el fondo no importa si en 2003 el kirchnerismo ya tenía pensado ese asunto. De hecho es una demanda que surgió de la sociedad, primero de los directamente involucrados, y luego, a partir de sus movilizaciones, argumentaciones, movilizaciones, fueron convenciendo a grupos más amplios, mejorando sus argumentos, y sobre todo demostrando que esa reivindicación era parte integral de una agenda democrática. Y es en tal carácter que la política la hace suya y gracias a esa intervención política este aspecto del respeto a la diversidad se convierte en obligatorio para todos y todas. Porque hay algo en lo que creo necesario insistir: la reivindicación social puede ser, como lo es en este y otros casos, justa, bella, enriquecedora de nuestra humanidad, pero sólo articulada al poder político se convierte en algo que es de cumplimiento obligatorio para todo el mundo.

Significa esto que el político sea un oportunista? Yo digo que no. Significa que la política tiene sus propios tiempos, sus propios ritmos, lo que los griegos llamaban *kairos*, es decir el momento apropiado para que la acción a emprenderse logre el fin buscado. Una cosa es tener la sabiduría requerida para reconocer cuándo se presenta la oportunidad, otra cosa es ser un oportunista. La diferencia pasa por el pragmatismo, es decir, el reconocimiento de la realidad.

A veces los académicos tenemos una idea muy rígida del ejercicio y de la práctica de la política. La política es pragmática porque la configuración de la coyuntura siempre tiene en ella un peso muy fuerte. También por eso en la política nunca o muy raramente existen alianzas permanentes o enemistades permanentes. Las promesas de amor y los rencores difícilmente son de por vida, salvo que afecten la dimensión doctrinaria o ideológica o filosófica, digamos: los principios. Pero hay veces en que para cuestiones puntuales o concretas es posible encontrar aliados en quienes son nuestros adversarios en otros temas. Otra vez, la ley de matrimonio igualitario es un excelente ejemplo. Muchos de quienes votaron a favor piensan cosas completamente opuestas en materia de política exterior, ley de medios de co-

municación, etc., pero en ese asunto concreto fue posible construir una mayoría que puso entre paréntesis estas otras disputas y priorizó el consenso sobre el asunto principal. Como decías Mao: una cosa es la contradicción principal, y otra el aspecto principal de la contradicción...

Entonces, en la acción política vos vas armando sobre la marcha... Que no es improvisación, sino que no hay otra manera de hacerlo porque uno no puede anticipar racionalmente todas las configuraciones de los escenarios políticos, que además varían a partir de las decisiones que vos y otros sectores van tomando, pero también de los escenarios externos. Entonces, eso le da a la cosa política mucho de oficio, de arte. Y a veces

cita textual pero es la idea. Es decir: la política es lucha, es antagonismo, y en toda lucha hay que saber desorientar al adversario, no ponerlo de sobreaviso. ¿Te imaginás la reacción de la iglesia católica, de La Nación, si en 2003, cuando apenas contaba con 22% de los votos, Kirchner hubiera anticipado la ley de matrimonio homosexual? Si desde La Nación José Claudio Escribano le dio apenas seis meses de vida a su gobierno! En política el disimulo es sabiduría. Lo mismo con el juicio a los militares del "proceso". En vísperas de terminar su interinato, Duhalde estaba dispuesto a poner fin, mediante una ley, a los juicios que se estaban llevando a cabo y ratificar las leyes de "obediencia debida" y "punto final". De acuerdo a la anécdota, Kirchner le pidió que



a nosotros, los que escribimos, nos cuesta darnos cuenta de eso. Crudamente es así.

Y hay veces en que tenés bien en claro qué hay que hacer, pero no es prudente anticiparlo, porque si "levantás la perdiz" vuela y se te escapa. José Martí tiene una expresión muy linda, muy profunda sobre esto. En la carta que le escribe a su amigo Manuel Mercado en vísperas de la batalla en la que dio la vida, le cuenta Martí que su principal objetivo, desde siempre, fue luchar contra el imperialismo estadounidense en Cuba y de esta manera impedir que, desde Cuba, ese imperialismo se abalanzara sobre el resto del continente. "Todo lo que he hecho en la vida ha sido con ese fin", le escribe, y agrega lo siguiente: "En silencio ha tenido que ser y como indirectamente, porque hay cosas que, si se conocen de antemano, están condenadas al fracaso" –bueno, no es

le dejara ese asunto a él, como forma de fortalecerse frente al establishment que lo miraba con tanta desconfianza y encono (todos habían apostado a Menem). Duhalde aceptó y... bueno, todos sabemos cómo siguió la historia. La depuración de las fuerzas armadas y de seguridad de los elementos involucrados en las tropelías de la dictadura y abusos de autoridad formaba parte del proyecto de Néstor Kirchner desde mucho antes de asumir –lo puedo asegurar porque yo formé parte del equipo de campaña y había estado vinculado en el tema seguridad- pero hubiera sido contraproducente andar voceándolo antes de llegar al lugar institucional desde donde la intención podía transformarse en realidad, y construir la fuerza política que le permitiría resistir los embates de los grupos procesistas.

La política requiere la construcción de consensos, pero esos consensos se construyen como parte de una lucha, de una confrontación entre proyectos antagónicos. Ver solamente la necesidad del diálogo, de la deliberación, puede llevar a formarse peligrosas fantasías, que usualmente revierten en contra de uno y, peor aún, en contra de los pueblos.

En síntesis, y volviendo a tu pregunta: si la demanda social es vista como coadyuvante a ese objetivo político que es la preservación y la ampliación del poder, obviamente que se incluye en la agenda.

Ciertamente hay un límite a este juego de circunstancias y coyunturas, y ese límite es la conciencia de justicia del pueblo. Eso es fundamental. Eso tiene que ver con el desarrollo de las fuerzas productivas, también con el desarrollo de la cultura de los trabajadores, de las organizaciones sociales, porque esos son los que te van fijando el piso mínimo de lo que se considera como un bienestar social, justicia social o lo que sea. Bajar de ahí es lo que plantea la consigna actual: “Ni un paso atrás”. “Nunca menos”. Si es para arriba sí. Eso es lo que te explica por qué suceden algunas cosas que no se creían posibles.

- Pero hay otros aspectos que a mí me intranquilizan de esta cuestión. El concepto de justicia es un concepto cultural. De alguna manera, lo que es justo para unos, no es justo para otros.

- Si es cierto, pero yo me refiero a lo que se considera justo en la estructura dominante de una sociedad. No es justo, que se yo... Bueno, no es justo que los homosexuales no puedan entablar relaciones matrimoniales. Y eso se consideraba anormal, hace treinta, cuarenta años. ¿Por qué? ¿Porque hoy hay más homosexuales que antes? No sé, antes si “salían del placard” les iba muy mal, ahora el prejuicio ha retrocedido mucho y a ello han contribuido las políticas públicas. Va ampliándose la visión de la sociedad. La conciencia universal de justicia, va evolucionando, va subiendo, los alcances de la democracia, de los derechos se van expandiendo. Y eso pasa en muchos órde-

nes de la vida: en el ejercicio de memoria, verdad y justicia en el terreno de los derechos humanos, en la eliminación del trabajo no registrado, en la vigencia de la negociación colectiva de las condiciones de trabajo, en el acceso a servicios básicos como salud, educación, vivienda. Y en todo esto están presentes las políticas públicas que, o bien crearon las condiciones para que esa expansión tuviera lugar, o bien ellas mismas impulsaron la ampliación.

- Esta pregunta es un poquito lateral a eso que estas planteando. Nosotros tuvimos hace unos años, gracias a la iniciativa de Néstor Kirchner, una ley que se llamó después Patria Grande, que fue la que facilitó la inserción de todos los inmigrantes latinoamericanos que estaban en situación irregular. Y esa ley, con lo revolucionaria que es, permitió que muchas personas que están viviendo en nuestro país, padeciendo situaciones de mucha justicia por no poder regularizarse, esten muy contentos y agradecidos, pero no es una ley de buena prensa. El conjunto de la sociedad ni la conoce, pero cuando la conoce muchas veces la rechaza, porque en realidad persiste la idea de que los inmigrantes (especialmente los de origen latinoamericano) no tienen los mismo derechos que los argentinos y que no está bien de que vayan al hospital y se operen gratis. Lo que yo marco en referencia a este gran paraguas de la cultura, es que más allá de que hay acuerdo en el instrumento jurídico que porta un concepto superador, en la cultura media sigue persistiendo la discriminación.

- Sabés las cosas que dijo Macri en el Parque Interamericano... incluso la Defensora del Pueblo de la Ciudad...

- Y que es compartido por muchos...

- Sí, sí...

- Esto yo quería preguntártelo en el sentido de cómo opera a la inversa de lo que venimos hablando, con el ejemplo del Matrimonio Igualitario, que podríamos decir un sector

progresista metió presión para modelar aspectos del proyecto nacional. Cómo operan las otras cuestiones, por ejemplo, la temática de seguridad. O la temática de la asignación universal por hijo, que es una de las políticas más exitosas, pero que muchísima gente no comparte. Y yo voy a poner un solo ejemplo para fundamentar. Hablando con un funcionario de obras públicas del Municipio de Lanús, yo le preguntaba por el Plan de Urbanización de Villa Jardín, que es un plan interesante de construcción de viviendas. Y me dijo: "No lo podemos decir porque nos quita votos" Es tan limitante, digamos, que así como existe un sector de la sociedad que coloca propuestas superadoras, también existe una especie de lastre que presiona en otra dirección.

- Sí, claro que sí, es el sentido común de la gente... Una de las cosas importantes de las grandes cadenas de medios es que instalan un sentido común en la población. El sentido común en materia de seguridad es que tenemos un sistema legal que permite que el delincuente "entre por una puerta y salga por la otra", y que es garantista para los delincuentes y no con la víctima. Es el sentido común, no sólo el nuestro, es universal. Otro planteo es que los extranjeros vienen a quedarse con el "laburo" de los criollos. Eso te lo dicen en todo el mundo, y mirá que yo he sido extranjero y "laburante" en un montón de países.

Entonces, una de las tareas más duras que tiene un proyecto político emancipatorio es ir limando y erosionando esa trama de prejuicios, de aparentes razones... Ahora bien, es un tema difícil porque así como eso se construye por adición y por agregación y sobre todo se construye en la vida cotidiana, vos no podés terminar con eso por ley. Es importante tener la ley, tener las constituciones, y las condiciones para quien sufre ese tipo de injusticias pueda recurrir a las instituciones, porque la injusticia cuando está sancionada por ley se convierte en delito. Y entonces la mujer a quien su pareja le pega, en vez de ir a llorar su dolor a lo de alguna amiga o parienta, puede ir a la comisaría de la mujer, lo que sea, y saber que el estado, como expresión del conjunto social, va a tomar cartas en el asunto. Pero el cambio en la cultura lleva mucho tiempo. Porque el mundo

de representaciones, imágenes, prácticas, etc. se fue construyendo a lo largo de décadas y siglos. Las desigualdades de raza, de género, de religión, son anteriores a las desigualdades de clase y a su lucha. El tema es cómo uno lo va planteando, de qué manera se logra sumar voluntades. Que los heterosexuales también estemos a favor del matrimonio igualitario, que los varones también estemos en contra de la violencia contra las mujeres, que los que no somos niños..., que los que no somos obreros... Y así. Y ese es un trabajo político: meter armónicamente esa suma de reivindicaciones específicas –derechos de los homosexuales, de las mujeres, de los niños, de los trabajadores, de los indígenas, de los inmigrantes, de los jóvenes, de los desempleados... y de todas las combinaciones que son posibles- en un proyecto político de convivencia solidaria y democrática.

- Y hay algunos gobernantes que ceden a la tentación de mimetizarse con ese sentido común.

- Claro, porque piensan que eso les va a dar ganancia. Y puede ser que en lo inmediato les de ganancia. Pero el saldo que queda puede ser desastroso. Porque cuando se trata de concertar con el enemigo, hay que ver, puede ser una concertación táctica. Ahora, cuando se piensa que por el hecho de que uno concierte, el enemigo te va a considerar fuerza propia, estás equivocado. Y además, las cosas que no te gustan siempre salen peor que las que te gustan. Ellos están convencidos que siempre alguien va a hacer las cosas mejor que vos.

- Vos recién mencionaste eso de esta fantasía de construir, de avanzar construyendo consenso, y eso me trajo básicamente a otro tema. Nosotros somos parte de una comunidad académica que forma trabajadores sociales. Y los trabajadores sociales, entre otras cosas, lidian cotidianamente con una especie de marca que es esto de trabajar para construir la economía social, para consensuar, para que la gente se ponga de acuerdo. Y tenemos muchas dificultades para reconocer en nuestro rol técnico, la fuerte presencia del pensamiento político, por un lado. Y como

consecuencia de esto, reconocer que somos parte de una arena de conflicto y que nuestro trabajo no es hacer que no existan conflictos sino posicionarnos en ese conflicto y aportar según nuestro pensamiento político. La apoliticidad de los trabajadores sociales, no viene del neoliberalismo, es muy anterior, viene de nuestra matriz religiosa. Y justamente esa matriz de la religión y lo que fueron las formas protocientíficas del trabajo social y la política social, la filantropía, la caridad y todo eso, han marcado como si fuera apoliticidad, un posicionamiento claro de parte del status quo, dejando cómo están dadas las cosas. Es muy trabajoso hacerlo ver a los estudiantes de trabajo social. Tanto que no tener una posición política, es profundamente político, como que tu trabajo por mejor calidad técnica que tenga, está marcado a fuego por un pensamiento político. No puedes dejar el pensamiento político en el perchero. ¿Cómo pensás que se puede trabajar esto desde un proyecto de formación?

- Esa misma situación se da en otras carreras. Yo lo veo en las licenciaturas y postgrados de Ciencia Política. El hiato, el desfase que hay entre la política tal cual es y la teoría política de los últimos cincuenta, sesenta años, es abismal. Y ese abismo es el efecto de una creación político-ideológica. Cuando la política queda reducida a derecho, derecho público, derecho constitucional, o a filosofía o a psicología, los temas reales van por otro lado. Y los actores reales de la política van por otro lado. Los que hacemos docencia o investigación tenemos la obligación moral y no sólo profesional de trabajar para que nuestros estudiantes entiendan que las cosas son más o menos como son. Sobre el Trabajo Social no puedo decir mucho. Yo no estoy en la formación de trabajadores sociales; a mí, en el post grado me toca el producto terminado y sinceramente llegan los buenos. Los malos en general no llegan a los posgrados. Entonces, no se a nivel de licenciatura, pero los chicos en ésta y en otras licenciaturas tienen que abrir sus ojos y sus mentes a lo que la realidad es, independientemente de que le guste o no le guste. Si le gusta, van a ser felices, si no les gusta, van a tener un nivel grande de insatisfacción. Y

si vos además le metes cierta noción de eficacia institucional, no de asepsia política, van a tratar de mejorar, en los términos que sea, esa realidad. Eso no es incompatible con este *desiderátum* de avanzar construyendo consenso, pero vos tenés que aceptar que la realidad es una realidad de conflicto, contradicción y lucha, y que hay gente con la que nunca vas a poder ponerte de acuerdo. Si te encontrás con un individuo como un notorio senador nacional, que dice que la Asignación Universal por Hijo es para que los empobrecidos tengan más plata para la cerveza o que los estudiantes que reciben las notebooks gratis las van a vender en La Salada y con esa plata comprar droga... ¿Qué consenso podés construir ahí? Digamos, cuando Macri te dice que el problema es que el espacio público es vulnerado por los villeros y la inmigración indiscriminada, ¿en qué podés ponerte de acuerdo? Sí, lo ideal sería que nos sentáramos en una mesa y dialogáramos. Pero en primer lugar no tenés todo el tiempo del mundo. La razón, como decía Hegel, la vida está hecha de pasión, y no se puede escribir la historia, si no se escribe sobre las pasiones. Existe en la Historia, dice él, la “astucia de la razón”, es decir, la razón mira cómo se enfrentan las pasiones, los intereses, y después toma partido por el que gana y se alza con los resultados. Esto lo dice Hegel, no lo dice ni Nietzsche. Hegel dice eso. Y es cierto, así es. Entonces, hay tipos que están a favor y otros que están en contra, y del enfrentamiento de esas pasiones surge el progreso de la justicia y la libertad –y esto no lo dijo Hegel, lo escribió Maquiavelo. Hay gente que se beneficia y gente que se perjudica. Uno puede hacer todo lo posible para demostrar que no se van a perjudicar tanto, que la vida no es un juego de suma cero. Pero no nos engañemos. Y las grandes consignas políticas siempre plantean un antagonismo, un nosotros frente/contra ellos. El otro es un ad-



versario, no es un enemigo –aunque a veces la retórica política se presta a confusiones. Pero vos tenés que partir de la hipótesis del conflicto. ¿Por qué? En definitiva todos somos iguales, todos tenemos distintas ideas de hacia dónde tiene que ir este país, de cómo tiene que organizarse, quienes son los que tienen derecho a participar y quienes no. Entonces, en algún momento vos tenés que marcar la división, el clivaje. Estos están más o menos a favor de lo que yo creo, más o menos en contra de lo que yo creo. Ahí está, basta. Estás a

trabajo en una materia que es Macroplanificación, entonces es muy normal.

- No me imagino lo que son los trabajos prácticos, cómo conseguís un ejemplo de macroplanificación.

- Es todo un desafío. Pero, a mí no me resulta tan complicado trabajar con mis alumnos el componente político en la decisión acerca de cómo formular un programa por ejemplo



favor de la privatización, de la educación privada (como acaba de plantear un funcionario del área educación del gobierno de la Ciudad) o estás a favor de expandir la educación pública. Lo ideal es minimizar el potencial conflicto o por lo menos acotar la expresión del conflicto. Que sea lo menos virulento, lo menos violento, lo menos doloroso posible –como decía un avezado dirigente político nuestro: “Si tenés que “matar” a alguien, tratá de que no se vaya resentido...”, es decir, decile que no, que no va, que no camina, pero explicale, argumentale por qué. La única manera de conseguir esto es evitando que el conflicto político se personalice. Lo político está en otro nivel. Está en los proyectos de país, en la articulación de acciones sectoriales, segmentarizadas, con ese proyecto. Y el conflicto se da entre proyectos, políticas, objetivos, fines. En fin, así es como yo veo la relación entre política y políticas públicas.

- Para nosotros como docentes, por lo menos para mí como docente de una cátedra de Trabajo Social, esto es un tema cotidiano. Yo

para la educación de los niños. Pero cuando ellos traen sus prácticas cotidianas, en el espacio microsocioal, resulta muy complejo reconstruir la perspectiva política. Y ahí es donde aparece todo como un barniz muy ingenuo, muy de buena intención, muy de búsqueda de consenso. Y les cuesta mucho ver en el espacio microsocioal, la presencia de la política.

- Hay cierto rechazo a ver políticamente esos temas. Sí claro, piensan en la manipulación de los punteros. Bueno, ahí el esfuerzo es para separar una cosa de la otra. Y tampoco forzar, porque a veces nosotros también tenemos un enfoque muy mecanicista, muy inmediateista de las relaciones entre lo micro y lo macro político. Buscamos una relación directa y no es así, porque hay mediaciones entre un plano y otro. Hay una “distancia” entre la asignación que llega a la oficina del ANSES para la señora con sus hijos y la gran política de inclusión social. Pero hay una clara conexión y nosotros debemos explicitarla.

No basta con afirmar por ejemplo que la asignación forma parte de un proyecto político. Mucha gente ha sido acostumbrada a entender que lo político es malo, es sucio. Entonces uno tiene que argumentar, uno tiene que aclarar que esto es política, en primer lugar porque en otros gobiernos esto no se hacía, había otra cosa. En segundo lugar, es político porque se hicieron otras cosas, por ejemplo, cambió la presión tributaria hacia las exportaciones agropecuarias, se puso fin al escandaloso sistema de las AFJP, hay una política económica que estimula tasas elevadas de crecimiento, aumenta el empleo y se reduce el trabajo “en negro”, etc. Todo eso, y una firme voluntad política, es lo que hace posible la AUH. Y eso ya no depende de los “punteros”. Es la política la que permite que lo que antes dependía del arbitrio del caudillo, del jefe local, del puntero, ahora sea un derecho de todos los que, objetivamente, reúnen ciertas calificaciones. Eso por un lado. Pero por otro lado aquí hay que considerar que esto es política en el sentido de que la política tiene que ver con el futuro del país, de la Argentina, entonces “a usted señora se le da este dinero, para que sus hijos vayan a la escuela, tengan las vacunas que tengan que tener, se mejore un poquito la dotación de recursos de su casa” y ese tipo de cosas. Es todo un proceso de argumentación. Y una de las cosas lindas que tiene el trabajo social, por diferencia con el del sociólogo, y lo que inspiró eso de lo cual todos fuimos víctimas, que fue la Reconceptualización. (Irónicamente) Porque argumentaron tanto los trabajadores sociales, que finalmente el trabajador social es por sus propias prácticas profesionales la vanguardia de la conciencia revolucionaria.

En todo caso, el TS está en contacto con los problemas. Entonces vos podés optar a la manera vieja, por una forma asistencialista o benéfica o lo que sea, o preventiva simplemente. Pero también tenés la alternativa de una dimensión de Trabajo Social que sirve para resolver los problemas o para ayudar a que la gente los resuelva, o haga el intento. Porque los problemas hay que resolverlos, porque sino es retórica. Entonces es necesario concientizar, explicar. No ser simplemente el burócrata, con un diploma de sociólogo, de antropólogo, que toma nota. “Ajá, sí. ¿Edad?

Tanto. ¿Hijos? tanto” Hay que hacer el esfuerzo por comprender y no sólo conocer, los problemas, acercarse al modo en que las personas lo viven, que no es usualmente como uno. Hay que poner emoción y pasión en lo que se hace, poner algo de afectividad. Esto no conspira contra la objetividad, pero impide que a uno las cosas, las injusticias, le resbalen. Y eso te ayuda a comprender. Porque muchas veces te encontrás con que los directamente involucrados plantean mal sus problemas, pero que los planteen mal no quiere decir que los problemas no existan. Y el trabajo es ayudarles a lograr un planteo mejor.

- Yo creo que los estudiantes de Trabajo Social, esa es la parte que tienen más fuerte. La identificación con la gente con la que trabajan, profundamente afectiva y en la mayoría, hay un interés real en aportar para el mejoramiento de la vida de esas personas. La diferencia es sutil, porque ese aporte no pasa por la buena voluntad del trabajador social, que le pone la oreja y le hace palmadas en el hombro a la persona que tiene un problema o una necesidad, sino que ese trabajo del trabajador social tiene que estar encuadrado en un proyecto político que efectivamente genere una política donde esa persona pueda ir resolviendo de verdad sus problemas.

- Pero no se trata de resolverlos de la manera burocrática. Para eso están las instituciones, para eso están los municipios y todo eso. Lo que estaba viendo es cómo hacer para que la gente revalorice un poco la política. Y vea ese nexo que hay entre el enfrentamiento a su problema inmediato, cotidiano, el problema de la cuadra o del barrio o la villa, y el proyecto político. Y es un tema de argumentación.

- La argumentación de nosotros mismos como docentes frente a ellos...

- Cuando vos llegás a un barrio, no es como cuando vos llegas a un Shopping. Es distinto, acá hay problemas de tipo específico. Y una cosa es ver los problemas y otra cosa es que te los cuenten. Porque sino el estudiante universitario por más radicalizado, ideologado que esté se pone

a predicar y baja línea y le explica a la gente lo que le esta pasando. Son dos actitudes posibles, o bien le explica a la gente desde arriba y les dice lo que tienen que hacer, o bien se mimetiza con ellos y se convierte en el más, en el peor de ellos. En vez de integrarse para superar, se integra para reproducir.

Entonces el saber que recibe de la universidad, el oficio, las prácticas, etcétera, tiene que llevarlo a encontrar un saludable vínculo con las personas. Tenés que ponerte por delante, pero no tanto que los tipos no te alcancen. Y tenés que igualarte, pero en el sentido de comprensión y vivencia de sus problemas, pero no más que eso.

- Lo que decías Carlos es muy interesante. El tema es conocer realmente lo que es la política. Porque a veces el problema es que en los exámenes parciales se hace una valoración fantástica de la política, mientras no se corporizan actores concretos, que son como siempre vulgares, problemáticos, tendencialmente... Entonces, adoran la política pero cuando van al barrio donde está...

- El puntero.

- El puntero... Pero hay algo de ese orden que tiene que ver mucho con lo afectivo, con poder valorizar al sujeto. Porque no existen situaciones políticas puras, salvo en las novelas, y poder entablar una relación con esos actores para poder valorizar la política como se juega en el escenario local. Porque sino son excelentes pensadores de lo político, pero esperan encontrarse con la Familia Ingalls.

- Exactamente, ese es el problema. Las mismas mezquindades que tienen ellos en sus casas, en su vida cotidiana, están en el ambiente social en el que ellos actúan, lo que pasa que son distintas de las de uno, y uno siempre ve mejor las malas costumbres ajenas, no las propias. Hace muchos años, en República Dominicana, tenía un amigo de mucho dinero y un montón de hijos que no quería tener niñera en su casa: "Que mis hijos aprendan las malas costumbres nuestras, que no

se notan. No las de la mucama" –habría sido bueno conocer la opinión de su esposa, una socióloga que tuvo que dejar su profesión para salvar a sus hijos de las "malas costumbres" ajenas...

Con muchos de nuestros estudiantes y graduados pasa al revés, hay cierta idealización de los pobres, que son pobres pero honestos. A veces son pobres por honestos, especialmente cuando uno ve la cantidad de pícaros que han amasado gigantescas fortunas a costa del empobrecimiento de millones de compatriotas. "Los pobres", parece elemental decirlo, tienen las mismas grandezas y miserabilidades que tiene la clase media, lo que pasa es que se manifiestan de manera diferente, o como por definición cuentan con menos recursos, se les nota más. Entonces se trata de que hay cierto idealismo pero mal encarado. Hay que preservar cierto idealismo, porque si los jóvenes no pensarán que pueden cambiar las cosas, la cosa sería mucho peor.

- ¿Te animas a una pregunta más?

- Sí.

-Cambiando totalmente el eje de la conversación. Hace un rato mencionábamos el proyecto de la Patria Grande, el proyecto político latinoamericano. Bueno, mi pregunta es por cierta inquietud que me produce poner en un plato de la balanza el proyecto más progresista y de justicia social de América latina, con sus heterogeneidades, en el marco de un mundo que parece controlado aún por el neoliberalismo más salvaje, totalmente exitoso. Esta situación está explotando por allí por África. Yo creo que más allá de los problemas de las dinastías gobernantes o de las tribus y cuestiones religiosas y étnicas dando vueltas, a mí me parece que hay un componente también del fracaso del proyecto neoliberal, que ha producido desocupación y pobreza creciente. Me parece que esto hace también que explote al estilo que explotó en el 2001 en nuestro país. Pero no obstante eso, me da la sensación de que la disparidad del proyecto de América Latina, y del resto del mundo es

totalmente desapareja. Y quería preguntarte acerca de lo que vos aprecias como condiciones de viabilidad para el proyecto.

- El tema de Egipto, Libia, Túnez creo que no es un tema de neoliberalismo ahí. No, eso es... Primero, se filtran los cables de wikileaks, se muestra la corrupción, etcétera de la familia del presidente tunecino. Se hace una protesta, no por el programa político del tunecino. Túnez es un país al que le sobraba la plata pero se la quedaba toda la elite del gobierno, desde una concepción feudal o qué se yo, de poder. Egipto fue más o menos lo mismo. Una diferencia con Túnez es que en Egipto el ejército no estaba tan contaminado con el régimen político, tenía más prestigio social. En definitiva, más allá de todo lo que se dijo sobre el rol de Twitter y Facebook, lo que resuelve la situación es que el ejército no reprime y trata más bien de contener, logrando quedarse como árbitro y factótum del resultado final. Pero ni en Túnez ni en Egipto ha habido, hasta ahora, un cambio de régimen, pese a toda la cháchara respecto de unas supuestas revoluciones —cháchara alimentada en gran parte por los grandes medios globalizados. Lo de Libia tiene que ver con esa incomodidad que EEUU y Europa siempre tuvieron respecto de Khadafi —que no es el que en la década de 1970 tenía posiciones nacionalistas y antiimperialistas—, la estructura tribal de la sociedad y el estado libios, y, para variar, el petróleo. Y, por supuesto, la “amenaza” de una masa de refugiados del norte de Africa que arribe, con sus muchísimas y gigantescas necesidades, a una Europa que se hunde más y más en la crisis. Puede ser que Sarkozy, Berlusconi, Rodríguez Zapatero, detesten a Khadafi, pero más detestan la hipótesis de decenas de miles de gente famélica llegando a sus playas.

Entonces, en este contexto, ¿qué es lo que hace Argentina? Hace este Programa Patria Grande, de blanqueo, radicación y ciudadanía de los extranjeros que están viviendo aquí, de los que vengan. Pero tampoco hay que caer en la ingenuidad. ¿Nosotros en estos momentos estamos en condiciones de recibir todos los años, miles de hermanos que vienen a buscar trabajo, que traen como principal equipaje la esperanza de un futuro

mejor? Desde el punto de vista moral, ideológico, yo que tengo hijos de tres nacionalidades, sí, yo lo veo con gran simpatía, porque yo he recibido esa solidaridad en República Dominicana y después en Honduras, en Nicaragua, en México, y también tuve que mancarme el prejuicio. Todo esto a nivel individual. Ahora, cuando vos estás manejando un país, vos tenés que ver hasta dónde y en qué condiciones. Entones vos tenés que aplicar tu sensibilidad, tus convicciones, para crear las condiciones que permitan hallar una solución lo más satisfactoria, o menos insatisfactoria, para todos los intereses en juego. Eso incluye explorar vías de colaboración con los países de donde la inmigración proviene, contribuir a la mejor resolución de los problemas que impulsan a su gente a migrar, aprovechar que en esos países existen gobiernos con orientaciones y convicciones similares a las del gobierno nuestro. Luchar contra el prejuicio y las agresiones aquí, regularizar la situación migratoria, garantizar sus derechos como a cualquier otro habitante del país, y trabajar fraternalmente con nuestros amigos para que tantos hermanos no deban enfrentarse a la necesidad de dejar su propio país atrás. Y en esto UNASUR y el MERCOSUR, sobre todo el MERCOSUR Social, tiene un extraordinario campo de acción.

Pero también hay que reconocer —y las cosas desagradables, si uno no reconoce que existen, es muy difícil que podamos arreglarlas— que históricamente las migraciones han sido vistas por muchos gobiernos como una forma de sacarse de encima los problemas más acuciantes de lo que en alguna época se llamaba “superpoblación relativa”, y de ahí derivaba una variedad de políticas, formales e informales, de estímulo directo e indirecto a la emigración de fuerza laboral.

Este programa es una gran cosa, hay que hacer una buena administración en función de estos recursos.

- Yo coincido con tu posición en general, pero hay estadísticas que muestra que desde que se han instalado gobiernos más progresistas que buscan redistribuir la riqueza en los países limítrofes, la inmigración de países limítrofes ha descendido, hay muchísi-

mos que han retornado a sus países. Con lo cual, creo que en realidad el problema se va aminorando, va disminuyendo la preocupación por eso. La pregunta que yo te hacía en relación con las heterogeneidades de los países, es que no es lo mismo Chile que Perú, o Bolivia o Brasil, en términos de la envergadura del compromiso progresista. O Colombia. ¿Cómo lo ves viable en el marco de un mundo que camina hacia la derecha?

- Hay que profundizar ese programa, y la mejor forma de hacerlo es seguir avanzando por el camino que iniciamos en 2003. Ese camino es el que nos ha permitido impulsar estos cambios profundos en la configuración regional sudamericana. Y eso influye incluso en quienes no piensan todo como nosotros. Fijate Pineda. Hasta ahora, ha resultado ser menos feo de lo que esperábamos. Lo mismo Santos en Colombia. Pero de todas maneras, aún si se va más a la derecha en el continente, si Lugo o Evo sucumbieran ante sus propios problemas, Patria Grandes es un programa que al contrario, debería crecer porque serían más, de acuerdo a la lógica, a la hipótesis de la teoría inmigratoria, los hermanos de los limítrofes que vendrían para acá. Si podes absorberlos o no, en una

situación económica... Pero pudimos hacerlo en los años pasados. Entonces el programa no sólo es un testimonio, sino una verificación operativa, concreta, de un espíritu latinoamericano. Que es importante además porque le quita a la cuestión de la integración esa faceta economicista, comercial que tuvo en sus inicios.

En esto de la continuidad, la permanencia, la irreversibilidad de las cosas, yo soy bastante cauto. Solamente después de mucho tiempo es posible reconocer que algunas cosas han resultado irreversibles. En el fondo, lo que las hace irreversibles es su instalación en la mente y la conciencia de los pueblos. Porque la fortuna es inconstante y la vida está llena de reveses. Sólo la firmeza de las convicciones colectivas permite superar las regresiones y reemprender el camino correcto. Las cosas duran lo que dura la fuerza de los pueblos para hacerlas durar y progresar. No hay más fórmula que esta. Y eso es lo interesante, lo lindo ¿no? La fórmula es que te dura lo que te dura, por eso no podés bajar la guardia. Es una cuestión permanente, hay que darle, y darle, y darle... Y eso es lo que hace de la política un oficio.

- **Muchas gracias.**

Miradas sobre la intervención

Políticas públicas de jóvenes y su costado oculto: la subjetividad

María G. García* y Antonio Colicigno**

Fecha de recepción: 10 de marzo de 2011
Fecha de aceptación: 30 de marzo de 2011
Correspondencia a: María Graciela García
Correo electrónico: garciamariagraciela@yahoo.com.ar

* Profesora Titular. Carrera de Trabajo Social. UBA. Coordinadora de Gabinete de la Defensoría del Pueblo de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

** Profesor. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la UNLP. Jefe de Gabinete de la Municipalidad de la Matanza.

Analizar las manifestaciones de las cuestiones sociales en nuestro país nos lleva ineludiblemente a explicitar el marco de las políticas que desembocaron en la crisis más inédita y profunda, en palabras de García Delgado¹, de las últimas décadas, la del año 2001- 2002. Sin detenernos en ello, pretendemos hacer visible, desde nuestro punto de vista, lo que sucedió en el interior de la marginalidad, en el transcurrir de las últimas décadas en el conurbano bonaerense, haciendo énfasis en

los jóvenes, sus mundos de vida, un recorrido de las ideas y acciones de intervención que permita la necesaria reflexión sobre las mismas. Nos detenemos en un esquema de intervención que estamos desarrollando en un distrito, redefiniendo permanentemente y por qué no construyendo colectivamente, en base a una práctica que exige adaptaciones, intercambios, reaprendizajes y sobre todo, amplitud de criterios en un mundo complejo.

1. García Delgado, Daniel (2003): Estado, Nación y la Crisis del Modelo. Bs. As., Norma.

Miremos las causas para entender el hoy

Las voces que cobran fuerza en los medios hegemónicos no dan cuenta de las causas profundas, del proceso de construcción de los problemas sociales de la Argentina contemporánea. Una omisión que no es producto del desconocimiento, sino de una intencionalidad deliberada de ocultamiento en favor de aquellos sectores que se beneficiaron con las políticas públicas aplicadas desde la dictadura, en especial las desarrolladas durante la década de los noventa.

¿No era previsible que una sociedad con crecientes niveles de exclusión y de pobreza, con marcado desempleo, empleo de baja calidad e informal, con desinversión pública en materia educativa, sanitaria, infraestructura básica, con inaccesibilidad a la vivienda, nos llevaría a situaciones de violencia, desapego familiar y comunitario, ruptura de solidaridades sociales, carencia de normas de convivencia social?

Algunos sectores sociales que desde la larga noche de la dictadura, los condicionamientos y presiones a la recuperada democracia y la subordinación plena al neoliberalismo, fueron los cómplices de una Argentina donde la concentración de la riqueza, el vaciamiento de lo público, la marginación de lo popular fueron lo central, hoy pretenden esconder ese pasado y mostrar un presente con problemas sociales profundos que parecen no tener causas arraigadas en esa historia, sino derivar de las políticas en tiempos recientes. La expansión de las villas, el vivir hacinados, no es una elección individual o familiar, es el producto de una historia de vida que se desenvuelve en un contexto político, económico, social y cultural construido colectivamente como nación, donde el neoliberalismo dejó sus efectos, la exclusión se impuso, creció y obligó a miles de familias a buscar un lugar para enfrentar ese tiempo de no accesos, que favoreció la destrucción de lazos sociales, familiares y comunitarios, un sinfín de penurias, relatos de un país que supimos construir. Sectores sociales marginales que se fueron extendiendo por doquier, un conurbano, ya complejo por el propio desarrollo industrial de la Argen-

tina, que en el proceso de desindustrialización, desde 1976 al 2002, se transformó en un lugar de desesperanza, los trabajos cercanos fueron desapareciendo y la cotidianidad social se complejizó como nunca antes.

Efectos en los sujetos

Desde una mirada retrospectiva podríamos decir que en el gobierno de la recuperación democrática, (mediados de los 80) se visualizaban ya consecuencias a nivel del conjunto social en dos niveles claros: las propias del terrorismo de estado y su incidencia en lo subjetivo y la transformación económica del país que producía un gran impacto en grupos sociales mayoritarios que básicamente tenían que ver con la pérdida de fuentes de trabajo, vinculadas a la producción industrial para el mercado interno, inestabilidad del empleo y su repercusión en el entramado social.

Desde el análisis de la experiencia de los movimientos por los Derechos Humanos podían claramente observarse consecuencias en estos dos niveles que traían fenómenos de ocultamiento, intriga y fragmentación, por un lado y la visualización cada vez más clara de que un acto electoral no constituía por sí una estructura democrática.

Esto claramente era un gran logro pero la construcción de una sociedad democrática tenía que ver con muchos más aspectos que incluían modificaciones a nivel de lo colectivo a largo plazo.

En esas experiencias hubo intentos de sistematización del trabajo que se efectuaba con chicos en situación de vulnerabilidad.

Las propuestas tenían objetivos que se correspondían con ese momento de recuperación de la democracia y sus implicancias no sólo a nivel económico y social sino también y fundamentalmente en el análisis del impacto de esa etapa en la subjetividad de los protagonistas.

Los objetivos de entonces eran esencialmente recuperar y sistematizar la experiencia de los trabajadores o educadores de la calle por un lado y

participar en las formas de organización colectiva del trabajo productivo y del aprendizaje por otro, ya que desde ese momento se visualizaban fenómenos que tenían que ver con situaciones de abandono escolar, pérdida o distanciamiento del vínculo familiar y la necesidad de que las intervenciones fueran pensadas en base a la construcción de “proyectos de vida” y la inclusión de determinados grupos sobre la base del trabajo productivo.

En ese momento histórico se comenzaron a perfilar algunos proyectos en los que se tomó el derecho de la niñez como de vital importancia comenzando así defensorías de menores que generaban la defensa de derechos y la inclusión a partir del trabajo en calle, institutos y/o hogares alternativos de crianza.

Es obvio que en esos años era difícil prever el agravamiento de las cuestiones sociales que sufriría nuestro país en los años sucesivos, y que vendrían en niveles de exclusión empeorando las penurias existentes, pero sobre todo extendiéndolas a grandes grupos de la población como nunca antes había visto nuestro país, en especial desde la segunda parte de los noventa.

Desde el trabajo territorial en espacios del conurbano bonaerense comenzamos a plantearnos de qué forma implementar acciones dada la situación de crisis existente, fundamentalmente ya a partir del 2000-2001 donde la exigencia permanente era usar la creatividad, en medio de pocas certezas y muchos interrogantes.

Sabíamos que existía un daño subjetivo que claramente tenía que ver con lo que nosotros llamamos un stress-postraumático que no sólo tenía que ver con las últimas pérdidas recientes, producto del agravamiento de la situación social y económica de las familias, sino además que se ubicaba precisamente en pérdidas anteriores y que aumentaba las situaciones de desesperanza a nivel subjetivo. Por lo tanto, esa condición de extrema vulnerabilidad generada por el impacto violento de más de 30 años nos obligaba a pensar en la necesidad de redefinir políticas que pudieran sostener una planificación “de uno a uno” a

nivel de vínculo, más allá de que el requerimiento de entonces se centrara en la superación de las situaciones de indigencia, concretamente de la superación del hambre.

Teníamos entonces la certeza que las políticas implementadas, que no habían sido ingenuas, producían un daño a nivel de la persona que no era fácil de resolver ya que ese daño implicaba, necesariamente por el tiempo transcurrido, varias generaciones en las que no había proyecto de vida, ni lazos, ni sostenes.

Así pudimos apreciar por ejemplo, como aquello que tenía que ver con respuestas activas de la población tales como las ollas populares eran transformadas en comedores comunitarios ya que las familias no sostenían el alimento de los hijos. Esto implicaba un costo, en términos de vínculos, en las relaciones familiares, dado que la familia no podía garantizar un hecho vital en el ámbito del hogar como es la comida.

Creemos también que ante determinadas características de la crisis las respuestas masivas implican costos a otros niveles que luego tienen que ser evaluadas para modificarse. En verdad la prioridad en un determinado momento puede ser garantizar el alimento masivamente, cuya responsabilidad cae en las áreas sociales y la especificidad en la disciplina del trabajo social. Ahora bien, esta es una visión fragmentada, sesgada de una realidad que es compleja y que requiere de una acción interdisciplinaria desde una unidad de intervención que no se circunscriba exclusivamente a la especificidad de las áreas sociales y del trabajo social en particular.

Las intervenciones masivas, justamente por esa condición, pierden la visualización a nivel micro, es decir a nivel de los vínculos. Es decir, la acción debe centrarse en los sujetos destinatarios de dichas políticas, intentando la modificación a nivel de la subjetividad, transformándolos en sujetos activos (pasividad igual a sometimiento).

Así constituimos nuestras primeras hipótesis de trabajo en que la pérdida sistemática desde varias generaciones respecto de la inserción laboral y de

un proyecto de vida impedía sostener normas, ideales, paulatinamente reemplazado por conductas individuales, por una cultura del "ahora", reforzada simbólicamente por los medios masivos, construyendo modelos que se ajustaban a ello, aunque quedo claro que, para determinados grupos, esa individualidad no le permitía acceder a esos "mundos vividos" por otros.

En ese marco, se pudo observar desde las primeras intervenciones con el surgimiento de la democracia y de forma creciente a medida que fueron pasando los años, como se instalaba en los barrios más marginados otro "negocio" que prometía ganancias rápidas, aunque para algunos eran y son todavía, razones de subsistencia. Un mercado que implica no sólo la ilegalidad sino también daños personales: la compra y venta de droga. Por lo antes enunciado y habiéndose generado en la sociedad situaciones de extrema violencia con la consecuente pérdida de los lugares de trabajo es claro observar que la subsistencia se transforma en algo imprescindible y que habiéndose instalado una lógica de mercado, la posibilidad de insertar otra mercancía se ubica entonces en un intento de satisfacción de las necesidades básicas.

De esta forma, se transforman algunos barrios más empobrecidos en aquellos reductos apropiados para la instalación de estas actividades, estamos hablando de un cambio a nivel de la temática del consumo de drogas, hasta ese momento nunca observado en el territorio. Del mismo modo que en otros aspectos de la vida social en estas comunidades, observábamos el comienzo y no nos imaginábamos la magnitud de su desarrollo. Continuando con nuestras hipótesis consideramos que la intervención local debía aportar o intentar modificar aquellos mecanismos que claramente visualizábamos como reproductores de situaciones de pobreza que implicaban al menos tres generaciones.

La experiencia de trabajo en el correr de estos dinámicos tiempos nos permite afirmar que la reconstrucción del capital humano es a mediano

y largo plazo, que implica, como decíamos antes, una tarea "cuerpo a cuerpo", que dependiendo de la modalidad del vínculo y de los niveles en que pueda desarrollarse un fuerte trabajo comunitario, podremos comenzar a darle sentido a la inclusión iniciada en los últimos años con políticas activas de recuperación del empleo, la Asignación Universal por Hijo (AUH), la ampliación de las jubilaciones y pensiones, entre otras.

La práctica cotidiana nos indicaba que se vivía en una condición violenta y que las consecuencias a nivel subjetivo de sucesivas pérdidas de lazos a nivel social implicaban necesariamente intervenciones no tradicionales.

Cuando hablamos de niveles en los que intentamos coordinar el trabajo, suponíamos una tarea territorial que respete las particularidades de cada uno y con prácticas que tuvieran a nivel de la coordinación - conducción de los proyectos un diseño compartido.

Así de hecho empezamos a aprender de nuestros fracasos y buscar fundamentos a estas definiciones que se nos daban respecto de conductas que por la segregación social se nos aparecían con un lenguaje distinto que tendríamos que redefinir.

Tal como lo señalara Silvia Bleichmar², "la producción de subjetividad no es un concepto psicoanalítico, es sociológico". Con esto hace referencia a que el sujeto pertenece a un modo de organización dotado de historicidad y que se va a modificar en función de aquellos condicionantes que estén actuando.

Estas características que veíamos claramente con actitudes de "sin esperanza" es sencillamente la vida de aquel que por generaciones ha perdido y contemplado una sumatoria de frustraciones, sin poder elaborarlos, resolverlos y mucho menos volver a organizarse. Por eso no debe sorprendernos que como característica de muchos jóvenes de los sectores marginados aparezca "un no deseo", una no construcción de proyectos de vida, junto a modos de interacción violenta, que

2. Bleichmar, Silvia (2009): El desmantelamiento de la subjetividad. Estallido del Yo. "acerca de la subjetividad" pag. 54. Bs. As., Topía.

pueden reconocerse y explicarse a partir de prácticas que han implicado sometimiento reiterado de generaciones³.

“La melancolía es efecto de la dominación, una amenaza de aniquilamiento al ser, se trata de un estado en el que todos los componentes de la subjetividad se ven igualmente afectados por un estado de tristeza, de abatimiento”⁴.

No hay deseo, por lo tanto no hay proyecto de vida, se somete al sujeto a través de sucesivas prácticas que le cambian y le anulan el sentido al mismísimo proyecto de vida, de allí se torna difícil volver.

Es decir, el neoliberalismo⁵ había obrado y estas formas tenían incidencia clara en el sujeto y estaban instaladas en la práctica cotidiana.

En este proceso de más de 30 años se han producido, por impacto de estas situaciones, traumatismos que actúan no solo sobre los sujetos directos sino también en el contexto en el que estos son dados.

Para poder elaborar esos sucesivos cambios, dados a través de acciones violentas, se necesitan diferentes mecanismos psíquicos para los cuales en muy pocas situaciones están dados los recursos para que un grupo por sí pueda hacerlo.

La violencia aparece como característica instalada y que sin duda es producto de la inseguridad, porque precisamente lo que está afectado es la capacidad de proyectos a largo plazo y en consecuencia la autoestima se deteriora, y solo puede re-establecerse a partir de vínculos sólidos que transmitan esa confianza perdida.

De allí nos planteamos algunos ejes básicos sobre los que claramente tendríamos que trabajar para modificar la autoestima deteriorada.

En primer lugar sobre la recuperación de lazos: ser importante y valioso para alguien en el vínculo intersubjetivo. En segundo lugar, identificar los sostenes, entendiendo por ejemplo a la escuela en ese rol fundamental, una clara posibilidad de inclusión a partir de la terminalidad educativa.

Por último, la violencia, traducida como inseguridad y por lo tanto generadora de una baja autoestima, que debe ser trabajado a nivel de lo grupal. El fenómeno que se genera de esta forma es que el intercambio con otros está pautado claramente por normas y por instituciones que ayudarán a cada uno de los sujetos a recuperar esa autoestima perdida por el no reconocimiento de otros para quienes más que población marginal, se trata de población “excedente”.

De esta manera, nos propusimos articular diversos programas con base territorial y en algunos casos generados directamente desde el ámbito local. Es bueno aclarar que, este fenómeno de fragmentación también había sido instalado a nivel del estado y sus distintas áreas y/o jurisdicciones.

En función de lo explicitado, valorizamos dos aspectos, la historicidad de cada espacio territorial y el saber de experiencia, es decir, el saber de aquellos, que por procesos diferentes, no entran en la discursividad dominante. Su voz y su historia nos hace necesario partir de allí para activar el efecto en la transformación de la subjetividad que buscamos.

Se eligieron grupos de jóvenes a los que denominamos operadores comunitarios que fueran de los mismos barrios en donde nos proponíamos articular el trabajo, respetando la historicidad y reconstruyendo con ellos “el saber de experiencia”.

Con esto buscamos claramente modelos de identificación que permitieran una nueva elección de

3. Frankel, Daniel (2009): *Medicalización de la vida: Salud pública y Eugenesia social*. Bs. As., Ed. Universidad Nacional de Lanús.

4. Le Blanc, Guillaume (2006): *Ser sometido: Althusser, Foucault, Butler, en Lemke, T. y cols., Marx y Foucault*. Bs. As., Nueva Visión.

5. Harvey, David (2007). *Breve historia del neoliberalismo*. Pag. 7, Bs. As., Akal. “Desde la década de 1970, por todas partes hemos asistido a un drástico giro hacia el neoliberalismo tanto en las prácticas como en el pensamiento político-económico. La desregulación, la privatización y el abandono por el Estado de muchas áreas de la provisión social han sido generalizadas.

proyecto de vida y la experiencia de que esto era posible.

El operador de esta manera, como figura, rescata un saber: el saber de experiencia que tiende puentes entre esa misma población, la que muy probablemente sería imposible dado el nivel de daño, que grupos exclusivamente académicos pudieran abordar.

La historicidad y su revisión forman parte de un proceso de formación del operador, analizando así grupalmente causas y consecuencias de esa violencia social que aun para ellos les ha sido recortada, ocultando las formas de producción de esos mismos fenómenos.

Los inicios de la tarea en una experiencia territorial: La Matanza

En el ámbito local, distrito de La Matanza, se lleva adelante un trabajo de inclusión que busca recuperar los derechos adquiridos de los niños y jóvenes en una situación marginal. Este trabajo se apoya en cuatro programas actualmente vigentes: "Menos calle", "Propiciar", "Enviación" y "Podés" que abordan situaciones de calle, de abandono escolar, de responsabilidad penal juvenil y cualquier otro tipo de circunstancia en donde se vulneran los derechos de los niños, niñas y jóvenes. La particularidad de estos programas es que en todos tiene una gran injerencia el trabajo del operador, un joven que se relaciona en el día a día. Este es el eje transversal que coincide con nuestra conceptualización.

La relación y el vínculo que se construye entre el operador y el joven son la base para poder empezar a pensar en una solución ante cualquier situación de vulnerabilidad.

Realizaremos una breve explicación de los programas, sus objetivos y su funcionamiento antes de seguir con el eje de nuestro artículo.

El programa Municipal "Podés" centra su actividad en un rango que abarca jóvenes de entre 13 y 17 años que se encuentran en situación de

exclusión escolar. Al ofrecer distintos espacios de apoyo que funcionan como elementos de contención, el joven puede tener una reinserción escolar más serena o menos traumática.

El programa funciona por medio de un sistema de alerta en donde la escuela avisa sobre la situación de algún joven. Este sistema de alerta funciona con tres categorías: El nivel 1 es el chico que no retoma las clases luego de un receso escolar. El nivel 2 es cuando un alumno acumula veinte inasistencias. El nivel 3 es cuando la escuela considera que hay elementos para pensar que el chico va a abandonar o cuando la escuela siente que el chico va a tener problemas para completar el ciclo regular.

Se trabaja con las escuelas, con las familias, con visitas domiciliarias y existe un espacio grupal de referencia y recreación que es otra instancia de trabajo fuera del ámbito de la casa.

También se brinda un programa de becas de escolarización en el que cada joven realiza un plan con un compromiso y si este se cumple, se otorga una beca para gastos relacionados con la reinserción.

El objetivo es intentar que el chico encuentre sus intereses y a partir de ahí, ver como se pueden vincular esos intereses con la escuela. La idea del programa es que el chico no sienta a la escuela como una obligación sino como un derecho.

El programa Provincial "Enviación" busca generar procesos de inclusión en jóvenes que han sufrido la vulneración de sus derechos más básicos como son la salud o la educación. Con un rango de edad de los 12 a los 21 años el objetivo principal es la recuperación de los derechos vulnerados no haciendo foco solo en la cuestión económica sino en las múltiples variantes e inconvenientes que se les presentan a los jóvenes en el entorno en el que se desarrollan y crecen.

El "Enviación" plantea cinco ejes de trabajo fuertes o derechos en los que se hace hincapié. Uno en relación con la educación, otro con la salud en la promoción y en la prevención, otro con el

trabajo, especialmente en jóvenes más grandes, el cuarto relacionado con lo cultural o deportivo y recreativo y se agrega un quinto punto como transversal pero como eje en sí mismo que tiene que ver con la participación, el protagonismo juvenil y vínculo con la ciudadanía.

Cada sede tiene una propuesta diferente dependiendo de la realidad local y barrial para el acompañamiento de los jóvenes. La sede es un espacio en donde los jóvenes pueden encontrarse con otros jóvenes y equipos que puedan acompañarlos y por otro lado con actividades que se generan ahí de acuerdo a lo que cada sede cuenta como capital humano y necesidades de los jóvenes.

En el caso de “Menos calle”, financiado por la Provincia, se trabaja específicamente con el joven que se encuentra viviendo en la calle. El objetivo principal es la protección de los niños que se encuentran en una situación de calle o semi-calle. El trabajo principal se realiza por medio de operadores que se contactan con el joven y buscan comenzar a esbozar algún tipo de solución al problema.

Las familias forman parte principal del contexto en el que se desarrolla el chico, las mismas sufren diferentes inconvenientes y por esto se busca encontrar algún espacio de apoyo en el que tanto los padres como el joven se involucren.

“Propiciar” es un programa que trabaja exclusivamente con chicos con problemas con la ley penal, este problema es uno más dentro de la vida del joven en donde su realidad mezcla el conflicto penal con el afectivo, con el tema del consumo y a esto es necesario agregarle el contexto social en el que vive, el barrio y la familia.

Con el objetivo de lograr una sistematización del trabajo realizado y poder llevar adelante una política pública visible y expansiva se presenta como necesario la conceptualización de las situaciones de trabajo de cada operador. Ese traspaso de experiencias logra enriquecer el trabajo y sirve para elaborar una construcción social nueva.

Ese vínculo entre el operador y el joven, la relación personal que se establece, forma parte fun-

damental en la idea de cada uno de los programas y con esto la recuperación de la autoestima perdida recuperándose así el lazo y el sostén que mencionáramos.

Como un eje de esta relación particular con el otro, es necesario que uno mismo vea (o sea el operador) que otra vida es posible para ese otro (el joven) para luego ser capaz de mostrárselo.

Este trabajo del uno a uno logra resultados al concentrarse en la construcción de ese vínculo y en observar a cada persona involucrada con sus propias particularidades. Una política de estado no puede abarcar a todos sin contemplar la individualidad del trabajo humano.

Un ejemplo es el caso del abandono de la institución educativa, la misma juega un papel fundamental en la inclusión del joven. Muchas veces el abandono escolar se presenta para ellos como una solución rápida.

Para la vuelta del joven, la escuela, al mismo tiempo, tiene que generar un ambiente receptivo para él, sin cerrar sus puertas ante cualquier inconveniente que se presente. No solo es una cuestión de planificación del aprendizaje, sino que el docente y la comunidad educativa toda deben generar esa inclusión y para esto también deben contar con las herramientas necesarias y con la información pertinente a la realidad en la que se encuentra el joven involucrado.

En ese puente ubicamos también la figura del operador, accionando en ambos niveles, comunidad educativa y joven.

El aprendizaje de un operador se recrea con la experiencia del trabajo y el compartir con otros compañeros los conflictos que se presentan. La academia se presenta como algo no completo sino complementario con este tipo de intervenciones.

Como objetivo principal de estos programas se plantea la recuperación de los derechos vulnerados no haciendo foco solo en la cuestión económica sino en las múltiples variantes e incon-

venientes que se les presentan a los jóvenes en el entorno en el que se desarrollan y crecen. Al existir un acompañamiento integrado a la propia comunidad es otra la respuesta, una respuesta de participación. La dinámica, mas allá de los problemas o complicaciones que se presentan, comienza a cambiar por medio de un espacio propio.

Esperamos humildemente contribuir al continuo debate en que nos encontramos inmersos al enfrentar la complejidad social y los nuevos desafíos de los tiempos presentes. Ante el discurso de que nada interesa hay mucho por hacer, por reflexionar y por supuesto por cambiar en las estrategias de intervenciones ante la realidad que se presenta.

Bibliografía

- Bleichmar, Silvia (2009): El desmantelamiento de la subjetividad. Estallido del Yo. Bs. As., Topía.
- Bleichmar, Silvia (2010): Psicoanálisis extramuros. Puesta a prueba frente a lo traumático. Bs. As., Entreideas.
- Castel, Robert (2004): La inseguridad social. ¿Qué es estar protegido?. Bs. As., Manantial.
- Colombo, Jorge A. (2007): Pobreza y desarrollo infantil. Una contribución multidisciplinaria. Bs. As., Paidós.
- Deleuze, Gilles (2010): Crítica y Clínica. Bs. As., Anagrama.
- Duschatzky, Silvia; Corea, Cristina (2002): Chicos en Banda. Los caminos de la subjetividad en los declives de las instituciones. Bs. As., Paidós.
- Frankel, Daniel (2009): Medicalización de la vida: Salud pública y Eugenesia social. Bs. As., Ed. Universidad Nacional de Lanús.
- García Canclini, Nestor (1999): Imaginarios urbanos. Bs. As., Eudeba.
- García Delgado, Daniel (2003): Estado, Nación y la Crisis del Modelo. Bs. As., Norma.
- Harvey, David (2007): Breve historia del neoliberalismo. Bs. As., Akal.
- Le Blanc, Guillaume (2006): Ser sometido: Althusser, Foucault, Butler, en Lemke, T. y cols., Marx y Foucault. Bs. As., Nueva Visión.
- Le Blanc, Guillaume (2007): Vidas ordinarias, Vidas precarias. Sobre la exclusión social. Bs. As., Nueva Visión.
- Wacquant, Loic (2007): Parias urbanos. Marginalidad urbana a comienzos del milenio. Bs. As., Manantial.
- Waisbrot, Daniel; Wikinski, Mariana; Rolfo, Cielo; Slucki, Daniel; Toporosi, Susana (compiladores) (2003): Clínica psicoanalítica ante las catástrofes sociales: La experiencia argentina. Bs. As., Paidós.
- Winnicott, Donald (1995): La familia y el desarrollo del individuo. Bs. As., Hormé.
- Winnicott, Donald (1998): Deprivación y delincuencia. Barcelona, Paidós.

Artículos centrales

Asignación Universal por Hijo (AUH): extensión de las asignaciones familiares*

Emilia Roca**

Fecha de recepción: 15 de marzo de 2011
Fecha de aceptación: 1 de abril de 2011
Correspondencia a: Emilia Roca
Correo electrónico: emiliaroca@trabajo.gob.ar

** Subsecretaria de Políticas de Seguridad Social. Ministerio de Trabajo, Empleo y Seguridad Social. Argentina.

Resumen

En el siguiente artículo se analizará el impacto de una de las políticas más significativas de los últimos años, la Asignación Universal por Hijo, en la ampliación de la protección social en la Argentina. Se hará un breve recorrido histórico de la situación del mercado de trabajo y de la seguridad social en la Argentina, tomando en cuenta los principales antecedentes de la

AUH, en particular el sistema de asignaciones familiares, para comprender la implementación de la misma. A modo de cierre se realizará un ejercicio de simulación para estimar el impacto de la asignación Universal en los hogares pobres y los indigentes de la Argentina.

En nuestro país, a diferencia de otros países de Latinoamérica, existe una institucionalidad propia: la Asignación Familiar por Hijo, que

* Este trabajo es una actualización del artículo "Extensión de las Asignaciones Familiares o Universalización de un asignación por niño/a" publicado en el volumen 18 "Experiencias innovadoras sobre el Piso de Protección Social" de la serie "Compartiendo experiencias innovadoras" del Programa de Desarrollo de Naciones Unidas junto a la Organización Internacional del Trabajo y la unidad especial para cooperación Sur-Sur de Naciones Unidas.

tiene más de cincuenta años de aplicación. Es en ese marco en que se pudo pensar una política de extensión del sistema de asignaciones familiares para los niños que no se encontraban cubiertos por las razones que derivan de un mercado de trabajo que durante muchos años se presentó frágil y con una alta presencia de trabajos precarizados, donde los adultos a cargo del hogar no podían y tal vez todavía no puedan conseguir un trabajo formal o decente.

La puesta en marcha del AUH ha significado un cambio sustantivo, podría afirmarse estructural, en las políticas sociales y será recordado, seguramente, como uno de los hitos más importantes que marcan la rica historia de la legislación laboral y de protección social de Argentina. Asimismo, en el trabajo se estima el gran impacto que ha tenido y tiene en la distribución del ingreso y, consecuentemente, en la pobreza e indigencia, disminuyéndolas de forma significativa.

Introducción

La discusión sobre la implementación de una política de inclusión social mediante una asignación a los niños/as en Argentina, es de larga data. Fueron los movimientos sociales y organizaciones independientes los que, a partir de sus reclamos, introdujeron esta discusión en la escena pública. Experiencias como la del Frente Nacional contra la Pobreza (FRENAPO) durante la crisis de principio de este siglo o las discusiones sobre el ingreso ciudadano a la niñez que se venían suscitando en ambientes académicos, fomentaron el debate político en torno a la Asignación Universal por Hijo¹ hasta su institucionalización².

La discusión sobre la AUH, forma parte de otra que se está dando tanto en los ámbitos académicos como en organismos internacionales y otras organizaciones de Argentina y el mundo, en torno

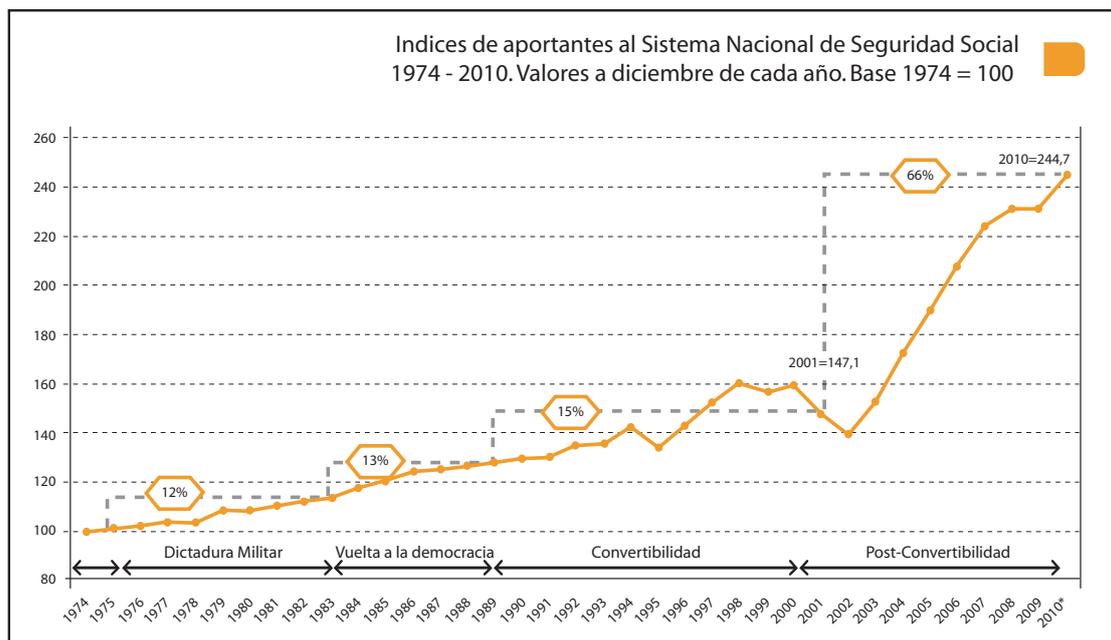
al establecimiento de un "piso" de protección social. La misma parte de concepciones diversas de la economía y las políticas sociales, dando lugar a propuestas de diverso carácter conceptual. Particularmente, el debate relacionado con la ligazón entre la protección social y el empleo es tal vez el más intenso, ya que encuentra a actores políticos y sociales con posturas muy diferentes.

El objetivo fundamental de la implementación de la AUH para la protección social a niños, niñas y adolescentes, fue elaborar e instrumentar una política pública masiva de reducción de la pobreza, especialmente de la pobreza extrema, y favorecer a los sectores de menores recursos. En este sentido, ante la configuración de un mercado de trabajo precarizado y frágil, producto de largos años de destrucción y reducción de los derechos laborales (desde 1976 con la Dictadura y posteriormente en los noventa con la implementación de políticas de carácter netamente neoliberales vigentes hasta la crisis del 2001-2002), se había excluido a un vasto sector de trabajadores de los beneficios de la seguridad social. La implementación de esta política, con la idea de constituirlo en un derecho, de carácter normativo, podría reparar los efectos de la mencionada desestructuración. Sin embargo, la propuesta no implica abandonar el objetivo de lograr un mercado de trabajo y empleo en condiciones de cobertura de la seguridad social e ingresos y condiciones laborales adecuadas.

A pesar de las características del mercado de trabajo mencionadas, a partir del 2003 se verificó en Argentina un aumento significativo de los empleos registrados (en blanco), que implicó mejores condiciones laborales, producto de la reformulación de una política económica que tenía y tiene como eje fundamental la creación de empleos de calidad (ver gráfico 1). De tal modo, el mercado de trabajo ha tenido un rol fundamental en la reducción de la pobreza y la indigencia a partir de este año.

1. De ahora en más AUH

2. Lo Vuolo, R. M., "Asignación Universal por Hijo Ciclo de conferencias organizado por la Asociación Argentina de Políticas Sociales AAPS, la Red Argentina de Ingreso Ciudadano REDAIC, con el auspicio de UNICEF Argentina y la colaboración de la Asociación Mutual Israelita Argentina AMIA", 2010.

Gráfico 1³.

Fuente: DGRP y SGI (de 1974 a 1993) y SIGyP y SIPA (de 1994 a 2010).

En el gráfico 1 se observa un incremento del 66% de trabajadores registrados en la seguridad social entre el 2002 y 2010, mientras que en los períodos previos, desde 1974 hasta 2002, el aumento llegó apenas a ser entre 12% y del 15%. Esto significa que se crearon desde diciembre de 2002 a diciembre de 2010 más de 3,7 millones de puestos de trabajo registrados, llegando a ser en total 8,7 millones los trabajadores registrados en el sistema de seguridad social sumando tanto los trabajadores en relación de dependencia como los autónomos. Este aumento de los empleos registrados hizo retroceder al empleo en negro o no registrado, del 50% que representaba en el año 2002 a un 35% en 2010. Es a partir del año 2004 que se quiebra la tendencia al incremento constante del empleo no registrado de larga data, a pesar de que se había reducido de forma significativa el costo laboral (sólo cabe mencionar la disminución en un 50% de las cargas patronales a la seguridad social en 1993 y la existencia de contratos flexibles, o contratos “basura” como se los denominaba) durante la

vigencia del modelo neoliberal. A partir del 2004 se modifica el comportamiento del mercado de trabajo mediante un nuevo patrón que sienta sus bases en la relación entre el crecimiento del PBI y el empleo, y en una mejora en la calidad del empleo. Se revierte la tendencia histórica mediante la significativa creación de puestos de trabajo registrados en la seguridad social, con los beneficios que ello conlleva.⁴

A pesar de estos cambios sustantivos en el mercado de trabajo, aun queda una proporción muy significativa de trabajadores y familias por fuera de la seguridad social. Cabe señalar, que la Argentina contaba con una rica e histórica experiencia institucional en seguridad social. En efecto, dentro de ella se encuentra el subsistema de asignaciones familiares que cubre a los hijos de trabajadores asalariados registrados. Sin embargo, como una parte importante de los hogares ha tenido sólo acceso a trabajos precarios y no registrados, y se encuentran por fuera de la legislación laboral y de la seguridad

3. El gráfico se realizó en base a datos que surgen de las declaraciones juradas de los empleadores (empresas) al Sistema Integrado Previsional Argentino (SIPA), donde consta el número de trabajadores y los montos de los salarios reales sobre los que se establecen los aportes y contribuciones de trabajadores y empleadores respectivamente. De la misma manera se establece el número de trabajadores autónomos con aportes al sistema. Los valores de 2010 son los estimados a diciembre de 2010.

4. Roca, E. “Evolución de la cobertura de la seguridad social y su relación con el mercado de trabajo”. “El Estado y reconfiguración de la protección social”. Parte IV. M. Novick y G. Pérez Sosto, compiladores. Siglo XXI-Inst. Di Tella- MTEySS, Buenos Aires, Argentina 2008.

social, se analizó y aprobó la instrumentación de la AUH. La misma se llevó a cabo en el marco legal del sistema de seguridad social convirtiendo dicha asignación en un derecho pleno de todos los niños/as cuyos padres/madres habían sido excluidos del mercado de trabajo formal, procurando revertir dicha situación.

Antecedentes

En el año 2003 asume la presidencia de la nación el Dr. Néstor Kirchner luego de la profunda crisis del 2001 y 2002, signada por la caída de la convertibilidad (1 peso=1 dólar que se mantuvo desde 1991 al 2001), que significó la declaración del default de la deuda externa e interna, hiperinflación, aumento del desempleo y niveles de pobreza nunca vistos en el país. Frente a este escenario, el presidente Kirchner asumió un fuerte y creciente compromiso con las problemáticas laborales y sociales, e instrumentó políticas que impulsaron un nuevo rol del Estado, regulador de las relaciones entre mercado y sociedad, sin competir con el sector privado, a través de la recuperación de las instituciones laborales y del sistema de seguridad social. Se propuso una readecuación del sistema como principal responsable y sostén de las políticas de protección social. Cabe señalar que el avance en términos de cobertura es significativo llegando la población cubierta actualmente a más de 17 millones de beneficiarios a través del sistema de protección social, en un sentido amplio. En efecto, mediante la significativa incorporación de personas adultas a los beneficios jubilatorios, más de 2,3 millones; a la ampliación de la cobertura de las asignaciones familiares a partir de la implementación de la AUH, que permitió la inclusión de más 3,7 millones de niños, niñas y adolescentes menores de 18 años al sistema de la seguridad social. Si los sumamos a los más 6,5 millones cubiertos por los sistemas contributivos/estatales significa que más de 9 millones niños/as y adolescentes cuentan con un beneficio de la seguridad social. Estas políticas fueron acompañadas de una fuerte inclusión de ciudadanos de sectores de alta vulnerabilidad a través de la significativa extensión de la cobertura de las pensiones no

contributivas, más de 700 mil personas reciben alguno de los beneficios de la pensión no contributiva. Especialmente fue significativo el crecimiento del beneficio para madres de más de siete hijos y la pensión por vejez e invalidez las que se quintuplicaron.

Las ampliaciones de la cobertura de la seguridad social fueron complementadas con acciones tendientes a fortalecer la empleabilidad de desocupados y trabajadores activos, mediante programas de empleo, capacitación y formación, que le ha permitido a Argentina aumentar, de modo muy significativo, la población cubierta por diferentes intervenciones del Estado Nacional. Es así como se le otorga nuevamente a éste un rol central en la mejora de las condiciones de vida de la población, especialmente de la más vulnerable.

En este sentido cabe mencionar que el Gobierno Nacional ha destinado recursos equivalentes a más del 40% del presupuesto nacional para la provisión de las prestaciones de los diferentes subsistemas y políticas que fueron mencionadas (jubilaciones y pensiones, contributivas y no contributivas, asignaciones familiares, seguro por desempleo, políticas de empleo y capacitación, etc.).

En este contexto, el Ministerio de Trabajo, Empleo y Seguridad Social, conjuntamente con otros organismos del Estado como el Ministerio de Desarrollo Social, el Ministerio de Educación y el Ministerio de Salud, constituyen los organismos sobre los cuales se asienta la responsabilidad de llevar a cabo estas políticas sociales que, como es sabido, atraviesan diferentes aspectos y ejes multidimensionales que requieren de una articulación muy fuerte para lograr los objetivos propuestos.

En particular, en cuanto a los nuevos desafíos para la seguridad social, cabe destacar la sanción del Decreto N°1.602/2009 por parte de la Presidenta de la Nación Cristina Fernández de Kirchner. La puesta en marcha de la AUH ha significado un cambio sustantivo, podría afirmarse estructural, en las políticas sociales y

será recordado, seguramente, como uno de los hitos más importantes que jalonan la rica historia de la legislación laboral y de protección social de Argentina.

Breve reseña sobre el sistema de asignaciones familiares

Es importante subrayar que previo a la aplicación de la AUH la Argentina contaba con una rica experiencia institucional en seguridad social. Entre dichas instituciones cabe destacar el subsistema de asignaciones familiares que cubre a los hijos de trabajadores registrados (formales) mediante la Ley N° 24.714.

Entre las primeras normas y leyes, e incluso en algunos convenios colectivos, se incluían cláusulas referidas al salario familiar que obligaban a los empleadores a pagar un plus salarial en función del número de hijos menores de sus trabajadores. Podría mencionarse el escalafón de empleados bancarios (Ley N°12637 de 1940) que luego, en 1943, se extendió a los empleados de seguros y reaseguros. Se implantó, asimismo, el salario familiar para los empleados ferroviarios y se crea un fondo común para financiar a los trabajadores con carga de familia (mediante el Decreto N°3771/43). De esa forma fue avanzando la cobertura sobre otros trabajadores según diferentes actividades.⁵

Cabe señalar que en Argentina los derechos del trabajador y su familia tienen rango constitucional. En la Constitución de 1949 se incorporan los derechos referidos a la Seguridad Social, que luego de la derogación de ésta son incluidos posteriormente, en la Constitución de 1957, exigiendo que la ley estableciera una efectiva protección integral de la familia y la compensación económica familiar, lo cual quedó establecido en el artículo 14 Bis de la Constitución Nacional.

En 1956, el Convenio Colectivo de Empleados de Comercio (Nro. 108) estableció el funcionamiento

de una caja compensaciones familiares para los empleados del sector, concediendo una asignación por hijo.⁶ Luego, se extendió a otros colectivos de trabajadores no incluidos por la anterior norma (de los Decreto Ley Nros. 7.913 y 7914 de 1957). Es a partir de la Ley N° 18.017 de 1968 que se permitió la “universalización” de las asignaciones familiares de carácter contributivo para todos los trabajadores en relación de dependencia tanto privados como los de la Administración Pública Nacional.

Por lo tanto, la existencia de un subsistema de asignaciones familiares en el marco normativo de la Seguridad Social de Argentina, le permite contar con un sistema institucionalizado que otorga los beneficios para los niño/as y jóvenes y que la coloca en un estándar avanzado de protección social, sobre todo en América Latina.

Posteriormente, luego de los avatares económicos sufridos por la economía argentina durante la década del 80, que la CEPAL y otros organismos mencionan como la década perdida de América Latina (el PBI per cápita había caído cerca del 20%, acompañado por un proceso de crecimiento de los precios incontrolable, hiperinflación, crecimiento del desempleo y la pobreza), culmina con la implantación de un modelo económico de carácter neoliberal en la década del noventa, (también se denominó aquel proceso hiperinflacionario como “golpe” de mercado). Este proceso fundamentalmente significó la modificación de los instrumentos, o mejor, la eliminación de las normas y leyes que regulaban los mercados de bienes y servicios, y especialmente las normas que regían en el mercado de trabajo, tendiendo a liberar dicho mercado de las “ataduras” que lo encorsetaban, según la visión de los sectores más neoliberales.

De este modo, se afectaron recursos provenientes de las contribuciones de las empresas al sistema de seguridad social. En efecto, en primer lugar como mecanismo de reducción de costos laborales en un marco de fuerte restricción

5. Marasco, Nora Inés y otros. “Políticas de Protección Familiar. Régimen de Asignaciones Familiares y principales planes sociales en la República Argentina”. CIESS. México, 2007.

6. ídem

cambiaría, como era la convertibilidad, se bajan los porcentajes de las cargas patronales que financiaban al sistema de Seguridad Social, afectando también las contribuciones patronales para las asignaciones familiares. En este sentido, para reducir el impacto financiero que estas medidas de reducción de recursos tenía sobre el sistema, se establecieron recortes a los beneficios habituales (como esposa, familia numerosa, etc.) y se fijaron al mismo tiempo topes salariales para el cobro de las asignaciones y montos diferenciales de las prestaciones según escala salarial, de modo tal de favorecer a los salarios más bajos.

El régimen de asignaciones familiares es regido actualmente por la Ley N° 24.714 del año 1996, que lo estructura en dos subsistemas: un sistema contributivo y otro no contributivo. En el primero están comprendidos todos los trabajadores en relación de dependencia (asalariados) activos registrados en el sistema de seguridad social (trabajadores en blanco). Mientras que el no contributivo incluye a los Jubilados y Pensionados del Sistema Integrado Previsional Argentino (SIPA) y a los beneficiarios de la Pensiones no Contributivas. En el caso de las prestaciones familiares a jubilados se financian con los recursos del SIPA y en el caso de las PNC con partidas del presupuesto nacional. También son beneficiarios del sistema los trabajadores del sector público nacional. En efecto, mientras para los empleados públicos de las jurisdicciones provinciales, se establecen según leyes propias dado el carácter federal de la organización nacional, en ambos casos, Nación y Provincias, el régimen es no contributivo ya que se financia con recursos generales de dichas jurisdicciones.

Las prestaciones previstas en la mencionada ley se refieren a hijo e hijo discapacitado, prenatal y maternidad y aquellas de carácter extraordinario como nacimiento, adopción y ayuda escolar. Los montos varían por nivel de salarios y zonas geográficas. Son excluidos del sistema los

trabajadores con salarios superiores a cierto tope (actualmente \$ 4800 = U\$S 1215) y los montos varían de acuerdo a las zonas donde residan los beneficiarios. El sistema contributivo excluye de los beneficios de las asignaciones familiares a los trabajadores del servicio doméstico y los trabajadores autónomos o por cuenta propia aún cuando estén registrados y aporten al sistema⁷ ⁸. La ANSES, paga en forma directa las asignaciones familiares a los trabajadores en todas las actividades sean éstas de carácter urbano (industria, comercio, servicios) como rurales. La población de niños y jóvenes cubiertos alcanzaría aproximadamente a 4,5 millones a los que hay que sumar cerca de 2 millones de niños cubiertos por el sistema de los empleados públicos tanto nacionales como provinciales.

Dados estos antecedentes, se analizó y aprobó la instrumentación de la AUH en el marco legal del sistema de seguridad social convirtiendo dicha asignación en un derecho pleno de todo los niños/as cuyos padres/madres habían sido excluidos del mercado de trabajo formal, procurando revertir dicha situación.

Asignación Universal por Hijo para protección social (AUH) Decreto N° 1.602/09

Como se señaló la Argentina contaba con una rica e histórica experiencia institucional en seguridad social, en particular, el subsistema de asignaciones familiares que cubre a los hijos de trabajadores registrados. Por lo tanto, se analizó y aprobó la instrumentación de la AUH.

En los considerandos del citado Decreto quedan claramente expuestos los fundamentos doctrinarios y conceptuales que caracterizan a los gobiernos que conducen el país desde 2003. En este sentido cabe resaltar la incorporación a las políticas públicas de demandas de la sociedad

7. Esta situación sin embargo tiene una explicación, siendo el sistema de carácter contributivo, en el caso de las contribuciones del autónomo no están contempladas las referidas al subsistema de asignaciones familiares, como sí lo están en el caso de las contribuciones patronales de trabajadores asalariados.

8. Dicha deducción se realiza respecto de las contribuciones patronales correspondientes al sistema de jubilaciones y pensiones, Asignaciones Familiares y Fondo Nacional del Empleo (es decir el 25% del total de contribuciones, porcentajes que no reflejan las rebajas otorgadas durante los noventa y posteriores correcciones, las que llegan en la actualidad aproximadamente al 18%).

y de los más diversos partidos políticos sobre la necesidad de mejorar la situación de los hogares y de los menores y adolescentes en situación de vulnerabilidad. Al mismo tiempo se implementa esta ayuda a partir de una institución básica de seguridad social que es el sistema de asignaciones familiares que rige por la Ley N° 24.714. En primer lugar, porque al hacer referencia a las asignaciones familiares como subsistema sustantivo de la seguridad social la propuesta no se refiere a un modelo de intervención pública “novedosa”, sino que recupera y amplía la extensión de dicho sistema a los niño/as no cubiertos hoy, a causa de situaciones impuestas en el mercado de trabajo que dejaron a los trabajadores sin acceso a la seguridad social y a la protección de las normas laborales. Estas situaciones se debieron a la implementación de políticas económicas basadas en la desregulación de los mercados, fundamentalmente el laboral y políticas sociales de carácter residual y focalizado que sólo atendían las situaciones de mayor exclusión, y no siempre con resultados exitosos.

Estas políticas, las neoliberales, que en su naturaleza no incluyen la equidad como condición, provocaron un efecto devastador en la vida de los hogares de los sectores populares y de las cuales los niños/as y adolescentes fueron las principales víctimas por constituir la población más vulnerable. Esta era la situación que se requería corregir desde la política pública a través de un sistema que partiera de un concepto de derecho y que permitiera a los hogares mantener una regularidad de ingresos mínimos y desligarlos de las posibles consecuencias de pérdidas de trabajo del jefe/a de hogar o de caídas en la informalidad debido a las crisis o cambios económicos recurrentes. De lo que se trata es de corregir las consecuencias de las políticas de exclusión, consecuencia de un modelo neoliberal que significaron una caída incesante de puestos de trabajo formales, perdiendo de esa forma los derechos a las prestaciones de la seguridad social como las asignaciones familiares, dejando a una proporción muy importante de trabajadores y sus hijos sin acceso a dicha cobertura.

Por el contrario, las políticas económicas, laborales y sociales implementadas a partir del

2003 permitieron poner en evidencia que el modelo de crecimiento basado en el mercado interno y la reindustrialización del país como base de sustentación, que hace eje en el empleo y las mejoras de los ingresos de los trabajadores y los jubilados, permitió que la economía generara puestos de trabajo de forma significativa. Entre 2002 y 2010 se crearon más de 3,7 millones de puestos de trabajo registrado, lo que permitió bajar la tasa de desocupación a menos de un dígito (de 22% en 2002 al 8,8% en 2009, y en la actualidad el 7,3%).

Este comportamiento del mercado de trabajo es el escenario en el cual se sitúa la decisión de ampliar la cobertura de las Asignaciones Familiares a través de la Asignación Universal por Hijo para Protección Social, reconociendo al mismo tiempo que todavía existen sectores no beneficiados con estos avances y que era necesario contemplar las situaciones más afectadas por la exclusión y la falta de cobertura de la seguridad social. Con políticas económicas adecuadas y coherentes se pueden modificar tendencias que parecían más devenidas de fuerzas sobrenaturales que de políticas tanto socialmente ineficaces como económicamente ineficientes. Es justamente el haber puesto en evidencia la falacia del “fin del trabajo”, teoría propia de los noventa, que impulsaba estas propuestas de universalización y desacople de la protección social del empleo, lo que permite afrontar el desafío de la inclusión social desde la seguridad social y desde las normas. Mediante el sistema de asignaciones familiares al constituirse en un derecho, los trabajadores no tienen que depender de políticas clientelares o arbitrarias.

Cabe señalar, que la apuesta a la generación de empleo registrado sigue siendo el “valor social agregado” de la inclusión en el sistema de seguridad social, que significa que esos “nuevos” trabajadores están siendo cubiertos por dicho régimen, en particular por las asignaciones familiares. La estimación del aumento en la cantidad de niños/as cubiertos por el sistema de asignaciones familiares a partir de la creación de más de 2 millones de puestos de empleo formal alcanzó a cerca de 1,5 millones de niño/as y adolescentes, mostrando la importancia que tiene

el empleo formal, lo que por supuesto no está en discusión. Es decir que en la medida que los empleos generados por políticas económicas y laborales congruentes y adecuadas tiendan a ser de carácter formal se va a ir incrementando el número de niños/as cubiertos por la seguridad social, y entonces ambos sistemas el contributivo y el no contributivo, que se establece en el Decreto N°1.602/09, irán funcionando acompasadamente, como vasos comunicantes, sin dejar desprotegidos a los trabajadores y sus familias en aquellas circunstancias en que el ciclo de crecimiento económico pierde dinamismo o cae en recesiones o crisis como la sucedida a partir del 2008/2009.

Marco institucional de implementación de la Asignación Universal por Hijo

La AUH se crea por el Decreto N° 1.602 del año 2009 del Poder Ejecutivo Nacional. Posteriormente su implementación se reglamenta mediante la Resolución N° 393/2009 de la Administración Nacional de la Seguridad Social (ANSES), organismo responsable del pago de la prestación. En dicha reglamentación se establece quienes podrán ser beneficiarios de la asignación, los requisitos a cumplir para acceder a la misma, las fuentes de datos que se tomarán para determinar los beneficiarios y los medios y fechas de pago a los beneficiarios. Para facilitar la gestión operativa, en dicha resolución se estableció la conformación de un Comité de Asesoramiento integrado por representantes de los Ministerios de Desarrollo Social, Trabajo, Empleo y Seguridad Social, Salud, Educación e Interior. Asimismo, en cumplimiento de lo previsto en el Decreto N°1.602/09, se estableció por la Resolución N° 132/2010, la entrega por parte de la ANSES a cada adulto responsable titular de la AUH, de la Libreta Nacional de Seguridad Social, Salud y Educación, por cada menor de 18 años a su cargo.

Previo a su puesta en marcha, y a partir del anuncio de su creación por parte de las autoridades del Poder Ejecutivo Nacional, se implementó un

plan de difusión masiva en todos los medios de comunicación, que contó con el soporte de material audiovisual, exposiciones sobre el tema en diversos ámbitos, entrega de folletería a la comunidad, y presencia activa de agentes de asesoramiento en lugares de concurrencia masiva.

Contraprestación de la AUH

Un elemento que hay que resaltar de la instrumentación de la AUH es la obligación, por parte de las madres/padres o de los titulares del beneficio, de cumplir con ciertos requisitos establecidos en la norma. Estos requisitos se refieren al cumplimiento de los controles de salud y vacunación de los niños/niñas, como también en el caso de aquellos en edad escolar el cumplimiento del ciclo escolar correspondiente. Para verificar y controlar el cumplimiento de estos requisitos se implementó y emitió la Libreta Nacional de Seguridad Social, Salud y Educación para cada uno de los niño/as (más de 3,5 millones de libretas), en la cual constan los datos del titular del beneficio, una declaración jurada sobre su situación laboral y el ingreso percibido. Es de señalar que la libreta es un instrumento legal donde deberá acreditarse el cumplimiento de los requisitos, certificados por los responsables, tanto del médico en el caso de la vacunación y del control sanitario, como del docente directivo de la escuela a la que concurre el niño/a para el cumplimiento de la escolarización.

Es muy importante la existencia de la libreta ya que permite un seguimiento individualizado de los niños/as beneficiarios de la AUH. Además constituye un requisito indispensable para el cobro del 20% que se retraía del monto original (\$180) que se encuentra depositado en una caja de ahorro a nombre del titular del beneficio. Cabe aclarar que actualmente el beneficio por niño /niña es de \$ 220, que constituye un valor mayor o igual mayor al recibido por el trabajador/a formal. Esta libreta además, es un importante instrumento que permitirá un seguimiento eficaz de la historia de cada niño/a y adolescente en relación al control de su salud y educación. La

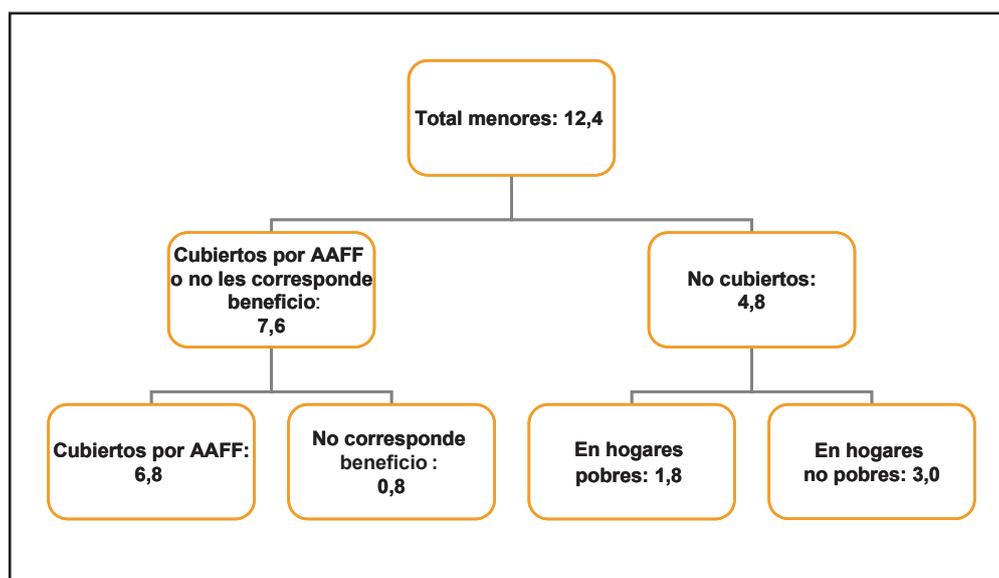
puesta en marcha de los requisitos señalados y su cumplimiento, es sin duda el mayor desafío que presenta la AUH.

Situación de contexto

Las estimaciones demográficas de Argentina (INDEC-CELADE) permiten establecer que al año 2009 había, aproximadamente, alrededor de 12,4 millones niños/as menores de 18 años, viviendo tanto en áreas rurales como urbanas, mayoritariamente en estas últimas, dadas las características de Argentina. En efecto, nuestro país, a diferencia de otros países de América Latina, cuenta con un alto porcentaje de población urbana, cerca del 90% vive en ciudades y fundamentalmente en grandes ciudades, sólo cabe señalar que cerca del 40% vive en el Gran Buenos Aires, que incluye la propia ciudad de Buenos Aires y los partidos del Conurbano. Es importante tener en cuenta esta situación demográfica a la hora de hacer comparaciones entre políticas y programas de diferentes países de nuestro continente.

Al mismo tiempo, como ya se señaló, la existencia del sistema de asignaciones familiares para los trabajadores formales o registrados en el sistema de la seguridad social permitía que aproximadamente unos 6,5 millones de niño/as y adolescentes contaran con el beneficio de una asignación por hijo del sistema contributivo. Por otro lado, quedaba una proporción más pequeña, relativamente, cerca de 800 mil, que no contaban con dicho beneficio por el hecho de que sus padres tuviesen salarios superiores al tope fijado en la ley y/o dedujeran del impuesto a las ganancias las cargas de familia correspondientes a los hijos menores de 18, que es, en última instancia, una forma de subsidio por hijo. Por lo tanto, el grupo de niños que estaba excluido de los beneficios de una asignación familiar alcanzaba a una cifra cercana a aproximadamente 4,8 millones niños (ver cuadro 1). Por otro lado, en base a los indicadores que surgen de la Encuesta Permanente de Hogares (EPH)⁹ se pudo determinar que cerca de un 40% de esos niños pertenece a hogares pobres (definida la pobreza por el método del ingreso) y que el otro 60% pertenece a hogares no pobres.

Cuadro 1: Distribución de la población de menores según cobertura del sistema de asignaciones familiares y condición de pobreza. Total del país, 2009.



Fuente: elaborado por la Subsecretaría de Políticas de Seguridad Social (MTESS) en base a datos de EPH y Censo de Población 2001 (INDEC).

9. La Encuesta Permanente de Hogares (EPH) es relevada mensualmente por el Instituto Nacional de Estadísticas y Censos (INDEC) de Argentina; produce datos trimestrales por aglomerados de población y es la fuente básica para realizar este tipo de estudios y simulaciones estadísticas.

Esta situación es muy significativa, ya que en plena crisis del 2001/02 la distribución de los niños era la inversa entre niños pobres y no pobres. En efecto, en el año 2002, 6 de cada 10 menores de 18 años pertenecían a hogares que se encontraban bajo la línea de pobreza (UNICEF, 2004). Es decir, que la Argentina mejoró muy significativamente los niveles de la población en situación de pobreza más allá de la puesta en marcha de la AUH (ver gráfico 2).

Ejercicio de simulación sobre el impacto de la AUH¹⁰

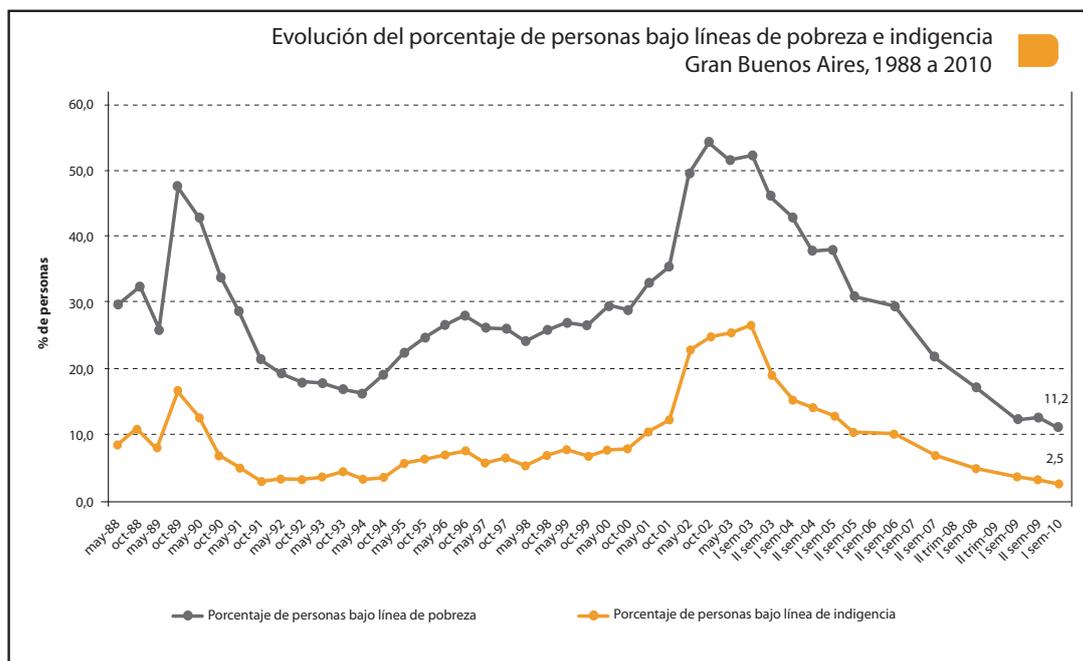
Para evaluar el impacto que la puesta en marcha de la AUH tiene sobre la situación de pobreza e indigencia de los hogares de Argentina se realizó un ejercicio en base a los microdatos de la EPH¹¹ para el total de población cubierta. Esta encuesta

permite trabajar con los datos primarios del hogar en cuanto a la composición demográfica y las características socioeconómicas y ocupacionales de sus miembros.

En primer lugar, cabe señalar el fuerte impacto de la AUH en los hogares en condiciones de pobreza extrema, es decir aquellos cuyos ingresos se encuentran por debajo de la línea de la indigencia¹².

En efecto, la proporción de hogares indigentes se reduce en cerca del 50%. Por otro lado, también es significativo el impacto en los hogares pobres, es decir los hogares cuyos ingresos resultan inferiores al valor de la canasta básica total: cerca de un 22% abandonarían dicha situación. En números absolutos dejarían de ser pobres cerca de 1,3 millones de personas y de éstas cerca de 800 mil serían menores de

Gráfico 2



Fuente: elaborado por la Subsecretaría de Políticas de Seguridad Social (MTESS) en base a datos de EPH (INDEC).

10. La información presentada en este punto corresponde al IV trimestre de 2009, antes de la implementación de la AUH, y es, por lo tanto, una simulación ex ante de la situación de la población de niños, niñas y adolescentes respecto del sistema de asignaciones familiares y del impacto de la AUH en el ingreso de los hogares. Para 2010, una vez implementada la AUH, no es posible realizar esta evaluación correctamente, ya que no es posible distinguir en la Encuesta Permanente de Hogares los ingresos provenientes de la asignación universal de otros ingresos de los hogares provenientes de programas sociales. Por otra parte, si bien en la sección anterior se presenta una serie de tasa de incidencia de la pobreza con datos semestrales, no es posible en esta sección trabajar con datos semestrales, que permitirían una comparación directa con esa serie, ya que sólo se dispone de bases de datos trimestrales de la EPH.

11. La indigencia hace referencia a la incapacidad de los hogares en cubrir una canasta básica alimentaria (CBA) que se define de manera normativa, es decir que cumple con los requisitos calóricos y energéticos necesarios para un individuo adulto (30-59 años). Por otra parte la línea de pobreza se define a partir de dicha CBA y se agregan los otros gastos necesarios para la vida tales como vivienda, vestimenta, servicios (Gas, electricidad, transporte, etc.). En los trabajos de CEPAL sobre América Latina, es habitual el uso de esta metodología de cálculo de la pobreza.

12. Encuesta Permanente de Hogares.

Cuadro 2: Impacto estimado de la AUH en la pobreza y la indigencia por región. Cuarto trimestre de 2009

Región	Pobreza			Indigencia		
	Situación Inicial	Con AUH	Variación	Situación Inicial	Con AUH	Variación
Gran Buenos Aires	8,2%	6,4%	-21,4%	2,2%	1,3%	-42,4%
NOA	12,4%	9,6%	-22,9%	2,8%	1,7%	-37,9%
NEA	17,2%	13,4%	-21,8%	5,1%	2,7%	-48,4%
Cuyo	10,5%	8,0%	-23,5%	2,8%	1,4%	-49,9%
Pampeana	7,1%	5,5%	-22,4%	2,4%	1,5%	-40,8%
Patagónica	4,3%	3,7%	-14,6%	1,8%	1,4%	-26,6%
Total	8,7%	6,8%	-21,9%	2,5%	1,4%	-42,3%

Fuente: elaborado por la Subsecretaría de Políticas de Seguridad Social (MTESS) en base a datos de EPH (INDEC).

18 años. Por otro lado, la población en hogares indigentes que superarían esta situación sería de aproximadamente unos 700 mil y de ellos más del cincuenta por ciento, es decir cerca de 450 mil niños dejarían la situación de extrema pobreza (ver cuadro 2).

El otro ejercicio que se realizó tenía que ver con los requisitos, entre los cuales importa que los hogares o sus titulares fuesen trabajadores informales, tuviesen ingresos menores al salario mínimo y no fueran trabajadores por cuenta propia registrados en la seguridad social, tal como lo establecía la propia norma de la AUH. De esta forma, se fueron ajustando los valores de la población que debía cubrirse, estimando de ese modo los recursos financieros que se requerían para cumplir con los objetivos propuestos. En ese segundo paso se determinó que entre 3,8 millones y 4 millones de niños estarían en condiciones de cobrar la AUH.

Es muy importante observar que la medida tomada en cuanto a expandir el sistema de asignaciones familiares tiene mayor impacto en las regiones más pobres del país, las del noroeste (NOA) y nordeste (NEA), especialmente. Esta situación encuentra explicación, básicamente, en

el nivel relativo de los ingresos que resultan más bajos que en el promedio del país, pero también en la conformación demográfica de los hogares que habitan dichas regiones, especialmente en cuanto al número de niños y/o dependientes de dichos ingresos. Otras razones refieren también a la menor participación en el mercado de trabajo de mujeres y adultos mayores. Los impactos más notorios, como se señaló, se verifican en el NEA cuya tasa de indigencia se reduce en un 50% similarmente a lo que ocurre en el NOA, mientras que en el Gran Buenos Aires, que como se señaló, es la mayor concentración de población del país, la caída puede llegar a ser del 42%. En cuanto a la pobreza el impacto según área o zona geográfica oscila entre un 24% en Cuyo, en la zona Oeste Andina, y un 14% en la Patagonia, la zona más despoblada de Argentina.

Si comparamos la variación en la tasa de pobreza e indigencia a partir de la aplicación de la AUH con estudios que toman canastas alternativas, como el de Leonardo Gasparini y Guillermo Cruces llamado “Las asignaciones universales por hijo: Impacto, discusión y alternativa”, observamos que son congruentes. Las variaciones de la situación inicial respecto a la situación con AUH son similares. (ver cuadro 3).

Cuadro 3: Impacto estimado de la AUH en la pobreza y la indigencia. Comparación con estimaciones de Leonardo Gasparini y Guillermo Cruces (UNPL)¹³. Año 2009¹⁴

	Pobreza			Indigencia		
	Situación Inicial	Con AUH	Variación	Situación Inicial	Con AUH	Variación
Gasparini y Cruces	23,2%	19,0%	-18,1%	6,9%	2,8%	-59,4%
Elaboración propia en base a la EPH	8,7%	6,8%	-21,9%	2,5%	1,4%	-42,3%

Fuente: Elaborado por la Subsecretaría de Políticas de Seguridad Social (MTESS) en base a datos de EPH (INDEC) y de Gasparini, Leonardo y Guillermo Cruces (2010) "Las asignaciones universales por hijo: Impacto, discusión y alternativa". Centro de Estudios Distributivos, Laborales y Sociales, Universidad Nacional de La Plata, Documento de Trabajo nº 102. La Plata.

Otro aspecto a destacar de esta estrategia de reducción de la pobreza y la indigencia, es el referido al impacto en los ingresos de los hogares. En efecto para los hogares más pobres, es decir los indigentes, el ingreso, después de cobrar la AUH, casi se duplica, mientras que para los hogares pobres el impacto es menor ya que el ingreso crece en promedio un 30% (ver cuadro 4).

Otro indicador muy relevante a la hora de evaluar el impacto de una política de transferencias de ingresos como la instrumentada a partir de la sanción del Decreto N° 1.602 que crea la AUH, es en la distribución del ingreso, medido

tanto por la brecha entre el ingreso medio del decil más rico y el ingreso del decil más pobre (ingreso medio decil 10/ ingreso medio decil 1, ordenado por ingreso per cápita familiar), como por el coeficiente de Gini. En el primer caso la brecha de ingresos se reduce en casi un 20%. De una brecha de 22 veces entre el ingreso del decil más alto respecto al ingreso del más bajo, en el momento anterior a la sanción de la AUH, se pasa a una brecha de 17 veces con la aplicación de la AUH. Para tener una idea de la situación poscrisis del 2001/02, cabe mencionar que esta brecha llegaba a 34 veces. Es decir que el ingreso medio del decil más alto

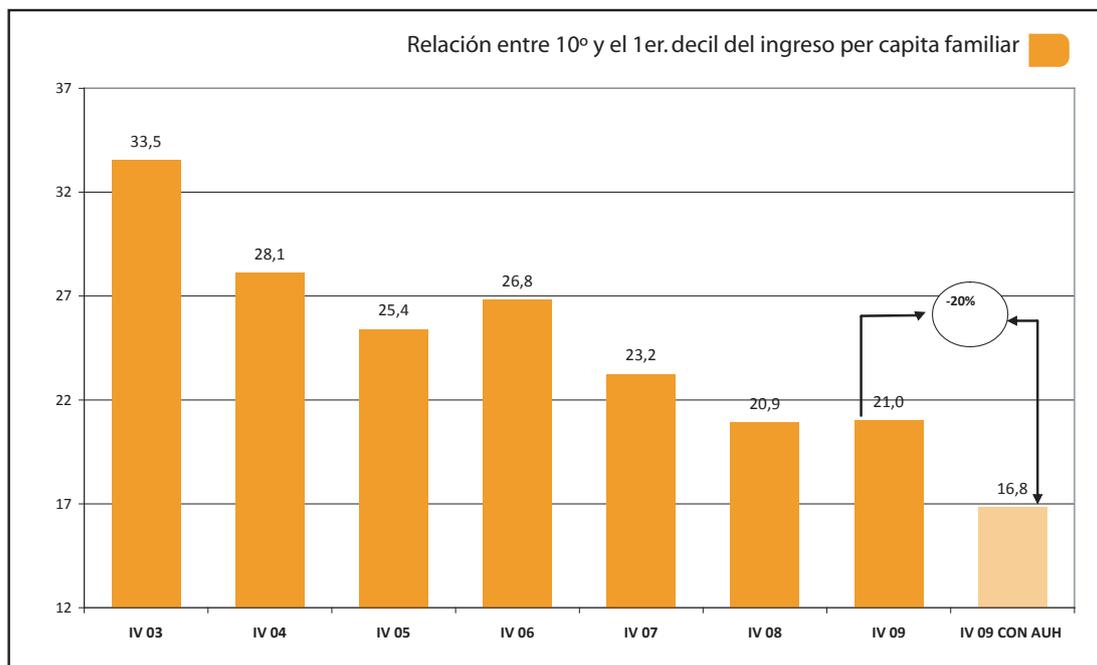
Cuadro 4: Impacto en el ingreso de los hogares pobres e indigentes. Cuarto trimestre de 2009.

	Situación Inicial	Con AUH	
		Después	Variación
Indigentes	\$295,02 USD 77,63	\$538,51 USD 141,71	82,5%
Pobres	\$ 801,41 USD 210,89	\$1.035,02 USD 272,37	29,1%

Fuente: elaborado por la Subsecretaría de Políticas de Seguridad Social (MTESS) en base a datos de EPH (INDEC).

13. Gasparini, L. y Cruces, G. "Las asignaciones universales por hijo: Impacto, discusión y alternativa". Centro de Estudios Distributivos, Laborales y Sociales, Universidad Nacional de La Plata, Documento de Trabajo nº 102. La Plata, 2010.

14. Los valores utilizados de Gasparini y Cruces pertenecen al año 2009 mientras que los elaborados a partir de los datos cuarto trimestre de 2009 extraídos de la EPH. Asimismo, Gasparini y Cruces estiman valores de pobreza a 2009 actualizando las respectivas canastas de pobreza y indigencia de 2007 mediante un promedio de índices de precios reportados por investigadores privados y no por el IPC oficial publicado por INDEC.

Gráfico 3: La evolución de la distribución del ingreso y el impacto de la AUH

Fuente: elaborado por la Subsecretaría de Políticas de la Seguridad Social (MTESS) en base a datos de Encuesta Permanente de Hogares (INDEC).

superaba en esa proporción al ingreso medio del decil más bajo. Esta reducción de la brecha desde el 2003 hasta ahora, se produjo como consecuencia de políticas públicas tendientes a mejorar la distribución del ingreso mediante el aumento de pensiones mínimas, la ampliación de la cobertura de los adultos mayores, la adecuación periódica del salario mínimo y de las pensiones, políticas que conjuntamente con la Asignación Universal por hijo (AUH), permitieron mejorar aún más la distribución del ingreso. (ver gráfico 3).

Según otro indicador de desigualdad como el coeficiente de Gini, también mostraba signos de mejora muy importantes aún antes de la puesta en marcha de esta medida. En efecto, una mirada desde 2003 pone en evidencia que las políticas llevadas a cabo por los gobiernos posteriores al 2003 (Néstor Kirchner y Cristina Fernández) tienen y tenían como objetivo la mejora constante de la distribución del ingreso, ya que éstas mejoran la capacidad de compra de los sectores

de bajos ingresos y permiten profundizar un modelo basado en el mercado interno como motor indispensable del crecimiento económico. Así, entre el año 2002 y el año 2009 la ampliación del sistema de protección social (incremento de las pensiones, las asignaciones familiares contributiva y la AUH) permitió reducir el coeficiente de Gini en un 15%, pasando de un 0.54 en el 2002 a un 0.46 en el 2009¹⁵.

El costo estimado anualizado de la medida es de algo más de 9.240 millones de pesos para todos los potenciales beneficiarios y de casi 7.512 millones para los 3.500.000 niños ya cubiertos (esto representa entre un 0,6% y 0,8% del PBI argentino). De acuerdo a la Oficina Nacional de Presupuesto y el proyecto de Ley de Presupuesto 2011 se estima que este año el costo de aplicación de la medida será \$10,1 mil millones. (ver cuadro 5).

Estos montos, anualizados, equivalen a USD 1.870 millones, un 0,6% del PBI – La Prestación media por familia es de U\$D 83

15. Ministerio de Trabajo, Empleo y Seguridad Social, "Ampliación del Sistema de Protección Social en Argentina", 2010.

Cuadro 5: Evolución de la implementación de la AUH

Periodo pagado	Niños cubiertos	Titulares	Relación niños/titulares	Monto transferido (en millones de \$)
Nov-09	3.313.115	1.841.126	1,80	543,30
Dic-09	3.419.227	1.801.116	1,90	564,09
Ene-10	3.235.422	1.677.611	1,93	533,63
Feb-10	3.395.344	1.768.081	1,92	559,45
Mar-10	3.520.387	1.813.490	1,94	511,60
Abr-10	3.679.798	1.921.428	1,92	534,74
May-10	3.686.894	1.928.706	1,91	536,17
Jun-10	3.512.806	1.862.835	1,89	511,12
Jul-10	3.486.025	1.847.336	1,89	507,43
Ago-10	3.404.909	1.813.802	1,88	495,82
Sep-10	3.460.583	1.826.245	1,89	616,22
Oct-10	3.470.759	1.836.151	1,89	618,29
Nov-10	3.502.886	1.855.199	1,89	624,29
Dic-10	3.513.064	1.860.389	1,89	626,33
Ene-11	3.514.600	1.861.984	1,89	626,90
Feb-11	3.507.988	1.860.473	1,89	626,01

Fuente: Elaborado por la Subsecretaría de Políticas de la Seguridad Social en base a datos de ANSeS. Estos montos, anualizados, equivalen a USD 1.870 millones, un 0,6% del PBI – La Prestación media por familia es de USD 83

Conclusiones

A modo de resumen presento a continuación los hechos más relevantes que dan cuenta del impacto de la política de Asignación Universal por Hijo en nuestro país hasta el momento:

- La incidencia de la pobreza cae un 21,9%. Esto significa que más de 700.000 menores de 18 años salen de la pobreza.
- Por su parte, el porcentaje de hogares indigentes se reduce un 42,3%, lo que equivale a que más de 400.000 menores dejen de ser indigentes.
- La desigualdad se reduce un 20% (medida como el cociente de los ingresos del primer y décimo decil).
- A febrero del 2011, se liquidaron casi 3,5 millones de prestaciones de la AUH, que se suman a las 6,8 millones de asignaciones familiares del régimen contributivo del sistema de seguridad social nacional y de los trabajadores públicos nacionales y provinciales. Esto significa que el 85% de los niños argentinos ya está cubierto por el sistema de asignaciones familiares.
- El 51% de los niños cubiertos por la AUH no habían recibido nunca antes ninguna ayuda social en forma de transferencia de dinero, según datos que surgen de los registros de ANSES.
- La asignación alcanza a más de 1,9 millones de hogares.
- El monto promedio por hogar es de \$333 = U\$S 83
- El 32% de las asignaciones fueron otorgadas en la Provincia de Buenos Aires, un 8,5% correspondió a Córdoba y el mismo porcentaje a Santa Fe. Esas tres provincias junto con Salta, Tucumán, Mendoza y Chaco (algo menos de 5% cada una aprox.) suman el casi el 60% del total de las asignaciones otorgadas.

Bibliografía

- Dabusti Francisco: Efectos distributivos del sistema de asignaciones familiares Secretaría de Seguridad Social. MTEySS, Argentina.
- Gaspari Leonardo y Cruces Guillermo (2010): Las asignaciones universales por hijo: Impacto, discusión y alternativa. Centro de Estudios Distributivos, Laborales y Sociales, Universidad Nacional de La Plata, Documento de Trabajo n° 102. La Plata.
- Golbert Laura y Roca Emilia (2010): La seguridad social: desde la Sociedad de Beneficencia hasta los derechos sociales. Revista de Trabajo Nro. 8, Doscientos años de Trabajo. Edición Bicentenario.
- Lo Vuolo Ruben (2010): Alternativas a La Economía como cuestión Social. Buenos Aires, Altamira.
- Lo Vuolo Ruben (2010): Asignación Universal por Hijo Ciclo de conferencias organizado por la Asociación Argentina de Políticas Sociales AAPS, la Red Argentina de Ingreso Ciudadano REDAIC, con el auspicio de UNICEF Argentina y la colaboración de la Asociación Mutual Israelita Argentina AMIA, Buenos Aires.
- Marasco Nora y otros (2007). Políticas de protección familiar. México, Biblioteca CIESS. Nro. 6.
- Ministerio de Trabajo, Empleo y Seguridad Social (2010): Ampliación del Sistema de Protección Social en Argentina.
- Roca Emilia (2008). “Evolución de la cobertura de la seguridad social y su relación con el mercado de trabajo”. En El Estado y reconfiguración de la protección social. Parte IV. M. Novick y G Pérez Sosto (compiladores). Buenos Aires, Siglo XXI-Inst. Di Tella- MTEySS.

Artículos centrales

El entrevero político-religioso en torno a la educación sexual*

Juan Cruz Esquivel**

Fecha de recepción: 19 de febrero de 2011
Fecha de aceptación: 1 de marzo de 2011
Correspondencia a: Juan Cruz Esquivel
Correo electrónico: jesquivel@ceil-piette.gov.ar

** : Doctor en Sociología, UBA-CONICET.

Introducción

La educación sexual, junto con la distribución gratuita de anticonceptivos y de la píldora del 'día después', el matrimonio entre personas del mismo sexo, la fecundación asistida, la autodeterminación de la identidad sexual, la eutanasia y la despenalización del aborto, conforman uno de

los núcleos que ha cobrado una visibilidad creciente en la agenda pública.

Las reivindicaciones desplegadas por actores sociales y políticos en términos de ampliación de derechos ciudadanos han dislocado de la esfera privada a estos tópicos e impulsado el tratamiento parlamentario con el objetivo de modificar

*. El artículo es parte de una investigación más amplia, financiada por el Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, orientada a analizar comparativamente los discursos y prácticas referidas a la educación sexual, por parte de actores políticos y religiosos a nivel nacional y provincial.

el *status* normativo existente. Es en ese terreno donde se han librado conflictos con las jerarquías religiosas, en la carrera por modelar legislaciones y políticas públicas desde marcos axiológicos disímiles.

Es pertinente anticipar que estas tensiones, suscitadas en torno a cuestiones vinculadas con la sexualidad, la planificación familiar y la educación, no son exclusivas de la Argentina: los medios de comunicación reflejan a diario las controversias entre el poder político y el poder eclesástico en España (conflicto en torno a la materia Educación Ciudadana), Italia (contrapunto por el proyecto de unión civil entre personas del mismo sexo), México (polémica por la ley de despenalización del aborto), por citar tan solo tres ejemplos. Son reflejos fehacientes de la *colisión entre diferentes esferas en la disposición por guiar y regular mayores segmentos de la vida social*.

Este trabajo se propone ahondar en los complejos vínculos entre la religión y la política en la Argentina democrática, focalizando el análisis en la configuración y redefinición de lo público, a partir de las actuaciones de la dirigencia política y religiosa en asuntos inherentes a derechos de ciudadanos. Bajo esa premisa, el estudio ha puesto el lente en el extenso proceso de aprobación de la legislación sobre educación sexual en la ciudad de Buenos Aires. Tanto la reconstrucción del derrotero parlamentario, como el farragoso sendero recorrido para la inserción de la educación sexual en el sistema educativo, nos permitirán dar cuenta de las instancias de intermediación político-religiosa y las modalidades de interpelación de las instituciones religiosas -principalmente la Iglesia Católica- a los espacios de representación de la ciudadanía.

Se aborda, en una doble perspectiva, las relaciones entre el poder político y el 'poder religioso', desentrañando los mecanismos que se objetivan en la definición de una normativa y posterior política pública y observando tanto las estrategias de influencia de las instituciones religiosas en el diseño e implementación de la misma, como los niveles de receptividad de las demandas de contenido religioso por parte de los 'decisiones' políticos.

La Educación Sexual en Argentina: historia y presente de un sinuoso derrotero

No es posible historizar la educación sexual, desandar la secuencia que la visibilizó como una problemática presente en la agenda política y mediática sin atender a los cambios profundos en la vida cotidiana.

Desde las últimas décadas del siglo pasado, se ha profundizando el proceso de transformación de los modelos de composición familiar, viéndose desafiada la prevalencia de la familia de tipo nuclear por otros formatos de estructuración del hogar. Padres separados, familias ensambladas, vínculos ocasionales, madres solteras, parejas del mismo sexo, son apenas algunos ejemplos del nuevo estado de situación. Por otro lado, por su mayor nivel de actividad laboral, los padres reconocen su dificultad para asumir la mentada "función primaria" de educar a sus hijos en temas de sexualidad. El hogar, como horizonte referencial, ha perdido centralidad. Han surgido otros espacios de referencia e identificación (TV, Chat, Redes Virtuales, etc.) que si bien funcionan como fuentes de información e intercambio, carecen de una planificación pedagógica. Si en 1991, el 64% de los adolescentes había conversado de sexo con sus padres, en 2005, la cifra se redujo a 43% (De Ezcurra, 2007). Los silencios en el seno de las familias y la dilación de su tratamiento en el sistema educativo han obstruido un procesamiento crítico de los contenidos recibidos por los niños, niñas y adolescentes en otros ámbitos de socialización.

Las mutaciones en la estructuración familiar se presentan en concomitancia con la resignificación de los roles de género y el reconocimiento y aceptación creciente de las variadas identidades sexuales. Estos procesos se enmarcan en un contexto de individuación y des-institucionalización, en el que las prescripciones normativas han perdido eficacia a la hora de regular los comportamientos sociales. Las prescripciones católicas dominantes referidas a la moral sexual, centradas en el matrimonio indisoluble, la virginidad y la castidad, encuentran reducidos niveles de acep-

tación en la sociedad. Otras voces, que incorporan las dimensiones de la libertad, el goce y el derecho individual (Wainerman et al, 2008), han alternativizado la línea discursiva sostenida desde la Iglesia Católica, que circunscribía la sexualidad a la procreación.

Por otro lado, la aparición del VIH-Sida y la propagación de otras enfermedades de transmisión sexual, la iniciación sexual más temprana, el aumento del embarazo no deseado en adolescentes y la deserción escolar por esa causa, el crecimiento de casos de aborto, mortalidad materna, violencia y abuso sexual, dan cuenta de un núcleo de problemáticas que lejos de situarse exclusivamente en el plano de la intimidad y en el mundo de lo privado, ocupa un lugar gravitante en el espacio público. Este cuadro de situación ha impelido al Estado a actuar con programas y regulaciones normativas apropiadas.

Los cambios familiares y en los hábitos de la vida íntima y cotidiana de las personas, así como la emergencia de nuevos requerimientos en materia de salud sexual y reproductiva, forzaron la discusión en el espacio público de la educación sexual en particular y la moral sexual en general. Al situarse en ese terreno, intervienen múltiples actores (ministros, diputados, senadores, obispos, sacerdotes, pastores, organizaciones de la sociedad civil, autoridades educativas, profesionales del campo de la educación, etc.) que entran en disputa no sólo para dejar su impronta en la orientación de los marcos normativos y de las políticas públicas, sino también para hegemonizar la construcción del discurso social legitimado.

La potestad del Estado, de los padres o de las instituciones religiosas con responsabilidades educativas como autoridades legitimadas para impartir educación sexual; los lineamientos orientadores de los contenidos de la enseñanza, la información sobre los métodos anticonceptivos, la edad adecuada para recibir educación sexual en las es-

cuelas, la perspectiva de género¹ y la pluralidad de identidades sexuales emergieron como nudos problemáticos que atravesarían tanto a los proyectos parlamentarios como a las contiendas entre las fuerzas vivas de la sociedad civil involucradas activamente en los debates públicos. Se discutía *quién* debía fijar los contenidos, *cuáles* principios filosóficos servirían de referencia conceptual y a *qué* edad iniciar el proceso educativo.

Las confrontaciones más explícitas se dieron entre aquellos que visualizaban la educación sexual como un derecho que el Estado debía garantizar y quienes defendían la primacía de las familias -y de sus creencias religiosas- a la hora de instruir a sus hijos en una temática con alto contenido valorativo. La sexualidad como construcción cultural e histórica con derivaciones en la salud pública de la población, o tributaria a un orden natural sobre el que rigen normas ético-religiosas pre-existentes al Estado: he aquí el punto medular sobre el que se edificarían los argumentos en discordancia. No obstante, como en todo *continuum* ideológico, se presentan posturas equidistantes a ambos polos. En este caso, las que circunscribían la finalidad de la educación sexual a la prevención sanitaria.

Digamos que a lo largo del siglo XX, especialistas de la salud, sensibilizados ante la aparición de enfermedades venéreas, abordaron la educación sexual de modo asistemático. La información sobre las prácticas sexuales no estaba asociada a un derecho ciudadano, sino a paliar un incipiente flagelo sanitario. Pero las primeras experiencias educativas surgen en la década del sesenta de dicha centuria. En un clima de contestación a las estructuras de dominación, los cimientos de la moral sexual sostenida desde la religión católica mostraban signos de resquebrajamiento. Con la mayor visibilidad de grupos juveniles y feministas, emergían otras discursividades -amor libre, igualdad de género, parejas fuera del matrimonio- que esmerilaban las pretensiones totalizan-

1. La perspectiva de género supone una mirada crítica sobre los roles y estereotipos asignados históricamente a varones y mujeres. Desde este punto de vista, las diferencias anatómicas y fisiológicas entre ambos sexos son resignificadas según los patrones socio-culturales que imperan en cada sociedad. De allí, la visualización de la categoría género como una construcción social, en contraposición con la interpretación biológico-natural sostenida por la antropología cristiana. Valores, representaciones y símbolos contornan los significados que se le atribuyen a cada sexo en un momento social e histórico determinado. Al analizar en clave histórico-cultural los roles sociales asignados al varón y a la mujer, descolla el carácter desigual, en tanto es diferencial el acceso a bienes y recursos materiales y simbólicos.

tes de la Iglesia Católica de establecer las pautas de sentido que regularan la vida sexual y la planificación familiar en el conjunto de la sociedad. La disociación entre sexualidad y reproducción, vigente en nuestro país prácticamente desde su fundación -a la luz de las tasas de natalidad, la planificación familiar de las parejas argentinas no se ajustaron a los cánones establecidos desde las éticas religiosas-, aparecía por primera vez en el plano de las verbalizaciones. En todo caso, la década del sesenta tradujo un hábito cotidiano en un formato de reivindicaciones.

Si bien no se trató de un fenómeno generalizado, es dable encontrar en aquel entonces colegios con proyectos institucionales que incluían a la educación sexual. Fuera del ámbito estatal y en el marco del Proyecto 'Escuela para Padres', la psicoanalista Eva Giberti elaboró materiales escritos para diarios, audiovisuales y orales para TV y radios, dirigidos a los padres. En 1962 publicó *Escuela para Padres* y tres años después, *Adolescencia y educación sexual*. Promediando la década del sesenta, organizó cursos para padres, maestras y peditras, con el aval de la Facultad de Medicina de la Universidad de Buenos Aires. Luego de extender la propuesta en varias provincias, hacia 1973 el proyecto se fue deshilvanando ante la pérdida de interés en la temática. El allanamiento a la sede de 'Escuela para Padres' en el Hospital de Niños dictaminó el cese del programa (Felitti, 2009). Si bien la idea de 'sujeto de derecho' aún no estaba conceptualizada, los textos de Giberti replanteaban la perspectiva esencialista de las identidades sexuales -determinismo natural del ser varón y del ser mujer-, al considerarlas como construcciones sociales. Sin dudas, implicaba un quiebre paradigmático a las representaciones dominantes.

Los casos aislados de colegios con educación sexual respondían más a las iniciativas particulares de directivos y docentes que a programas oficiales de las carteras educativas. En efecto, en Rosario se registraban antecedentes de clases de educación sexual, generalmente impartidas por

docentes de Biología y Ciencias Naturales. También en la ciudad de Buenos Aires, equipos de psicólogos organizaron talleres sobre sexualidad con grupos de alumnos. Pero en todas las circunstancias, remitían a esfuerzos acotados en el tiempo, poco extensivos territorialmente y asistemáticos.

El retorno de la democracia en la década del ochenta generó las circunstancias para la irrupción de temáticas tradicionalmente circunscritas a la órbita de lo privado. Asuntos que habían sido tabú, reservados a la intimidad, iniciaron un sendero de politización, de mayor visibilización. En ese camino, múltiples redes e instituciones pugnarán por irradiar con su corpus moral la conciencia y los hábitos de las personas. Concomitantemente, el anclaje en el espacio de lo público implica necesariamente la atribución regulatoria de la intervención estatal. La disputa surge como el corolario inevitable de la interacción de sujetos colectivos dotados de lógicas y principios axiológicos discordantes.

Los cambios en la legislación evidenciaban un amanecer en torno a los derechos sexuales y reproductivos. Santa Fe fue la primera provincia en aprobar una ley de educación sexual en 1992². La normativa preveía la conformación de un espacio interdisciplinario que acompañara la inserción curricular en las áreas biológicas y sociales. La ciudad de Buenos Aires contaba con una ordenanza semejante desde 1984, pero su status jurídico no era equiparable. En esta misma jurisdicción, desde 1988, funcionaba el Programa de Procreación Responsable, orientado a brindar información sobre anticoncepción.

La Ley Federal de Educación, aprobada en 1993, contempló a la sexualidad como contenido curricular. Propuesta su inclusión de modo transversal, su inserción efectiva se tornaba inespecífica. Apenas algunas jurisdicciones diseñaron políticas de capacitación hacia los docentes. En la ciudad de Buenos Aires, se organizaron talleres formativos, con una marcada impronta biomédica. Los

2. No obstante, recién en el ciclo lectivo de 2007 la educación sexual se convirtió en una materia obligatoria en los establecimientos educativos. Como también advertiremos en el caso de la Ciudad de Buenos Aires, la sanción de la norma no es garantía per se de su implementación. Entran a tallar intereses múltiples que dilatan o bloquean su ejecución.

contenidos giraban en torno a la prevención de enfermedades de transmisión sexual, las metodologías de enseñanza sobre las partes del cuerpo y las funciones reproductivas.

En 1997, Mendoza fue la segunda provincia en sancionar una ley de educación sexual. En realidad, hacía referencia a una 'Educación en los Valores de la Sexualidad', una terminología utilizada comúnmente desde los espacios católicos. En cuanto a salud sexual y procreación responsable, el camino estaba más adelantado: La Pampa (1991), Chaco, Corrientes y Mendoza (1996) y Neuquén (1997), contaban con dispositivos normativos que reglamentaban la política estatal y contemplaban la educación sexual en las escuelas. En Entre Ríos, la Legislatura integró ambas cuestiones cuando aprobó en 2003 la Ley de Salud Sexual y Reproductiva y Educación Sexual. La normativa prevé la enseñanza obligatoria en escuelas públicas y privadas. Los contenidos son elaborados por el Ministerio de Educación y un Consejo Asesor, integrado por representantes religiosos, entre otros.

El análisis de la inclusión de la educación sexual como problemática social en la agenda política no puede ser escindido de las preocupaciones por la salud sexual y reproductiva. Con la aprobación de la Ley de Salud Reproductiva y Procreación Responsable por la Legislatura de la ciudad de Buenos Aires en 2000, la temática cobró un mayor impulso. La normativa contemplaba la promoción de información sobre uso de anticonceptivos y prevención de enfermedades de transmisión sexual. A diferencia de los marcos referenciales planteados en Santa Fe y Mendoza -basados en la planificación familiar-, aquí los derechos sexuales y reproductivos permeaban los lineamientos curriculares (Wainerman et al, 2008). Por aquel entonces, aunque de modo asistemático y discontinuo, la educación sexual aparecía en las materias de Educación para la Salud y Formación Cívica y Ciudadana.

En el marco del Programa 'Nuestros Derechos, nuestras vidas', el Consejo de Niños, Niñas y Adolescentes de la ciudad de Buenos Aires organizó talleres para alumnos, padres y docentes. Los encuentros pretendían reflexionar acerca de los estereotipos de género y desnaturalizar convicciones arraigadas en la subjetividad popular, como aquella que desvinculaba el embarazo con la primera relación sexual. Aparecía con nitidez la concepción del derecho sexual y reproductivo como derecho humano.

Atenta a los tiempos que se avecinaban, la Iglesia Católica organizó en 2000 un taller sobre sexualidad y adolescencia con docentes de todo el país. En el marco del 39° curso de rectores del Consejo Superior de Educación Católica, se desarrolló el Seminario "Hacia una educación ética de la sexualidad adolescente". La institución religiosa se posicionaba así en un debate que la tendría como protagonista.

La sanción de la Ley Nacional de Salud Reproductiva y Procreación Responsable en 2002 debe interpretarse como un referente significativo para las iniciativas posteriores que impulsaron una normativa específica sobre educación sexual. De hecho, entre las competencias del Programa Nacional de Salud Reproductiva y Procreación Responsable, creado a partir de la legislación en 2003, se especificaba la responsabilidad de garantizar el acceso a la información y a la educación sexual³.

En 2004, en la provincia de Buenos Aires, los alumnos del Polimodal comenzaban a recibir clases de educación sexual y prevención de adicciones. En el módulo 'Adolescencia y Salud', se abordaba la prevención de enfermedades de transmisión sexual, el embarazo adolescente, la adicción al tabaco, drogas y alcohol.

El arzobispo de La Plata, Héctor Aguer, se convertiría en el referente eclesial con voz autorizada para los debates que se aproximaban. En

3. A pesar de la decisión política del entonces Ministro de Salud, Ginés González García, la implementación de la ley tropezó con innumerables obstáculos. En varias provincias, movimientos católicos como Familia y Vida presentaron recursos de amparo para frenar su aplicación. Por otro lado, en algunas jurisdicciones, las convicciones religiosas de los responsables de la cartera de salud resultaban determinantes para no distribuir los insumos -anticonceptivos, píldoras anticonceptivas de emergencia- que llegaban desde el Estado Nacional. Un balance realizado en 2008, luego de seis años de su sanción, reflejó el bajo grado de ejecución. De las 4.600.000 mujeres entre 15 y 49 años que no disponían de obra social, el 74% no contaban con asesoramiento profesional gratuito que las orientaran en la elección sobre el método anticonceptivo y en la decisión sobre cuántos y cuándo tener hijos. El alcance del Programa de Salud Sexual y Procreación Responsable abarcaba apenas al 26% de su población objetivo (Clarín, 11/07/2008).

una jornada de reflexión que nucleó a los responsables de la educación católica, anticiparía sus principales cuestionamientos a la incipiente política estatal. Hizo hincapié en la educación para el amor como herramienta para la construcción de la familia y el matrimonio, en contraposición a una supuesta educación sexual basada en la genitalidad.

A posteriori de la aprobación de la Ley Nacional de Salud Reproductiva y Procreación Responsable y a instancias de la discusión de una norma similar en la Legislatura provincial en 2003, Aguer denunció a la "*cultura fornicaria que se (...) impone típicamente*" (Clarín, 17/05/2003). Para el prelado, la educación sexual propuesta por el Estado era sinónimo de lujuria y promiscuidad. Condenó la distribución de preservativos al considerar que estimulaba prácticas sexuales prematuras y no evitaba absolutamente el contagio. Lo atribuía a una perspectiva sanitarista estrecha, negadora de la integralidad del ser humano. Además, reivindicó al matrimonio como ámbito exclusivo para la actividad sexual.

Las aseveraciones del prelado sintonizaban con las declaraciones de la Conferencia Episcopal Argentina. En la reunión plenaria de noviembre de 2003, los obispos cuestionaron "*las inaceptables y a veces totalitarias leyes que tienden a imponer planes de educación sexual en las escuelas sin tener en cuenta el derecho primario y natural de los padres a la educación de los hijos y sin referencias a los valores morales y religiosos*" (Clarín, 16/11/2003).

La afirmación es frondosa desde el punto de vista analítico. En primer lugar, la identificación de una ley como totalitaria no se relaciona con los procedimientos para la aprobación parlamentaria o con el grado de consenso social, sino con la adecuación de la norma a los principios de la moral católica. En segundo lugar, se exhorta a respetar determinados derechos, de índole natural y por tanto, pre-existentes al Estado y a la sociedad. Por último, se rechaza una legislación por estimar que carece de valores morales y religiosos.

Como veremos más adelante, la jerarquía eclesial y ciertas asociaciones civiles católicas

diagramarían una estrategia de acción para no solo bloquear la sanción legislativa de la educación sexual, sino también su posterior implementación. No se condenaba a la educación sexual en sí -de hecho, la industria editorial católica daba cuenta de la centralidad de la temática en los espacios formativos de la entidad confesional-; sino al marco axiológico que la impulsaba, ajeno a los dictados de la doctrina católica.

La Educación Sexual como política pública en la ciudad Autónoma de Buenos Aires

En paralelo a las controversias narradas en la provincia de Buenos Aires, también la ciudad de Buenos Aires se vio envuelta en virulentos debates. Los entonces diputados Ana María Suppa, Diego Kravetz (kirchneristas) y Florencia Polimeni (macrista) presentaron en 2004 un proyecto de ley sobre educación sexual. Los antecedentes no eran auspiciosos, ya que en los diez años precedentes, tentativas semejantes caducaron por permanencia indeterminada en algún rincón de la Legislatura.

La iniciativa, denominada "Directrices de educación sexual integral", precisaba los ejes temáticos a desarrollar en las aulas. Incluía temas vinculados al desarrollo psicofísico del estudiante, la vida en relación, las orientaciones y conductas sexuales, la cuestión de género, la salud sexual y algunos conceptos que despertaban más polémicas como 'masturbación' y 'erotismo'. Contemplaba el dictado de tales contenidos desde el nivel inicial hasta el último año del secundario, con una adecuación de los mismos en función del crecimiento de los alumnos. Asimismo, planteaba la creación de Consejerías de Sexualidad en cada establecimiento educativo. La inserción de la instrucción sexual en el sistema educativo no se proyectaba como un curso específico, sino transversalmente en las materias Formación Ética y Ciudadana, Ciencias Naturales y Ciencias Sociales.

La propuesta despertó reacciones de sectores diversos y por motivos disímiles. Desde el Ejecutivo de la ciudad, se cuestionaba la intromisión del Parlamento en incumbencias de la Secretaría de Educación. Puntualmente, en la definición de

contenidos curriculares. A su vez, los referentes educativos del catolicismo, sus cuadros de intelectuales orgánicos y los legisladores afines apuntaban al espíritu mismo del proyecto.

En primer lugar, condenaban el reglamentarismo estatal en una materia que consideraban de competencia familiar. Las capacidades regulatorias estatales eran visualizadas en este punto como una intromisión “*en la vida privada de las personas, en su interioridad, en la orientación que quieren dar a su existencia (...) según los dictados de la conciencia de cada uno*” (José Enrique Miguens en *La Nación*, 10/01/2005). Íntimamente ligada la educación sexual a la libertad de conciencia, la responsabilidad primaria era de los padres. Además, convencidos del papel supletorio del Estado, reivindicaban el derecho de las instituciones educativas religiosas a instruir a sus alumnos en función de sus cosmovisiones. Sus repertorios morales eran ponderados, aún por sobre la información científica.

La impartición de contenidos obligatorios por parte del Estado para todas las escuelas era percibida como un avasallamiento a los valores e ideales de los colegios religiosos y de los padres que eligieron esos colegios para la educación de sus hijos. Y como un desconocimiento de las instancias de agregación social intermedias como las iglesias, en condiciones de orientar y dar sentido a la acción de los individuos. Se advertía de una violación potencial sobre la patria potestad de los padres y la libertad de enseñanza.

Luego, impugnaban los fundamentos axiológicos constitutivos del proyecto: la perspectiva de género, que al interpretar las representaciones en torno a la sexualidad como una construcción cultural, subvertía el orden biológico ‘natural’; el reconocimiento y la equiparación de las diversas identidades sexuales (heterosexualidad, homosexualidad, travestismo); la aceptación de prácticas sexuales desancladas del matrimonio y asociadas con el placer (masturbación, erotismo, sexo grupal, relaciones efímeras). Desde esta perspectiva, la valoración de la diversidad sexual implicaba un culto de lo antinatural. Y la disociación entre el acto sexual y el amor, un reduccionismo y una

profunda inmoralidad causada por el ‘relativismo cultural’. En sus versiones extremas, se interpretaba el proyecto como una violación a los principios de la Convención de los Derechos del Niño, al atentar contra la integridad psicológica del menor, a la libertad de enseñanza y a la patria potestad de los padres. En consonancia con la posición asumida durante la discusión sobre el divorcio en 1987, se argüía que una mayor educación sexual aumentaría los índices de contacto sexual y, en consecuencia, de embarazos no deseados y enfermedades sexuales.

La difusión de las investigaciones científicas en los medios de comunicación contextualizaba el debate con la opinión de la ciudadanía. En 2004, la consultora Analogías divulgó los resultados de una encuesta sobre educación sexual. El 97% de la población expresó su acuerdo a que se impartiera educación sexual en las escuelas; el 98,5% consideró que era de alta importancia que los adolescentes recibieran información sobre el tema y el 98% vislumbraba que prevendría los embarazos en chicas de menos de 20 años. Asimismo, el 98% se pronunció a favor de que se enseñara sobre la prevención del sida, el uso del preservativo y el cuidado del embarazo (Página/12, 10/09/2004).

Como alternativa al proyecto de Suppa, Kravetz y Polimeni, el diputado macrista Santiago de Estrada presentó otra propuesta en la Legislatura porteña. Incorporaba la educación sexual a partir del séptimo grado, planteaba la participación de los padres en la definición de los contenidos y que el eje de la enseñanza no se centrara en la información sobre el uso de métodos anticonceptivos y las enfermedades de transmisión sexual, sino en la reafirmación de valores y del amor como principio relacional entre un hombre y una mujer. En los fundamentos, sostenía que “*la educación sexual es responsabilidad originaria y natural de los padres o tutores de los educandos, debiendo toda la comunidad acompañar este derecho-deber de las familias. La educación sexual, por estar peculiarmente vinculada, en el ámbito de la libertad de conciencia, a los valores de la vida, el amor y la familia, deberá ser objeto de consideración primaria de los padres*” (Página/12, 14/12/2004). Lógicamente, no coincidía con el abordaje de la sexualidad

y del género como construcciones culturales. En sintonía con el Arzobispado porteño, recurría a los designios de la naturaleza para explicar las condiciones sexuales de los seres humanos.

Público y privado, como categorías escindidas, no aportan en demasía para describir procesos que invaden ambos terrenos y tornan difusa la eventual frontera. Una vez que los actores con militancia en temas de sexualidad han transportado al campo de la política los debates de la intimidad y de regulación del cuerpo para reclamar al Estado el reconocimiento de derechos, se pulveriza el ámbito de lo privado como entidad distintiva. Si bien la sexualidad remite al dominio de la intimidad de las personas, las consecuencias de las prácticas sexuales impactan en el plano de la salud pública de una sociedad. Si a ello le añadimos la concepción de la educación sexual como un derecho ciudadano, se torna imperioso redefinir las categorizaciones que demarcan sus áreas de influencia.

La efervescencia en el Parlamento porteño estaba en sintonía con el activismo creciente de actores religiosos ligados al sistema educativo. Ante ese panorama, el presidente de la Comisión de Educación de la Legislatura, el macrista Marcelo Godoy, convocó a audiencias públicas para que diferentes sectores interesados expresaran sus puntos de vista.

Si en los años de dictadura se construyó un espacio ecuménico en defensa de los derechos humanos; en esta coyuntura, aparecía de modo embrionario una suerte de ecumenismo de tinte 'valórico', articulador de distintas agrupaciones y líderes religiosos para defender un orden axiológico que creían amenazado⁴. El 22 de octubre de 2004 se presentaron en la Legislatura de la ciudad de Buenos Aires para manifestar al unísono su repudio a los proyectos de ley que obligan al dictado de educación sexual en los colegios y a la consideración de la homosexualidad como una opción valedera. Alberto Ávila, por la Federación Alianza Cristiana de Iglesias Evangélicas de

la República Argentina (Faciera) y Juan Torrella, por la Vicaría Episcopal de Educación, hicieron de voceros de ese ecumenismo 'valórico'. Pero no eran los únicos: Rafael Sáenz, vicepresidente de la Consejo de Educación Cristiana Evangélica, advirtió que no aceptarían que "*las conductas de personas que sustentan otros principios de vida se conviertan en normas obligatorias a transmitir a los hijos que se nos han encomendado como alumnos en las escuelas estatales o privadas, ya que son impropias desde nuestras creencias religiosas*" (*La Nación*, 01/11/2004). La directora general del Consejo Central de Educación Judía, Batía Nemirovsky, acordaba con los referentes de los otros credos en destacar el rol central de la familia y el respeto a sus convicciones religiosas. José María del Corral, presidente del Consejo General de Educación del Arzobispado de Buenos Aires, resumía la postura de los referentes de los cultos: "*El Estado no puede imponer un discurso único, porque el padre tiene derecho de elegir y la escuela representa, con su ideario, el compromiso ideológico que asume con esos padres*" (*La Nación*, 01/11/2004).

Veinte días después, fue el turno de las entidades religiosas intermedias que acudieron a la Comisión de Educación de la Legislatura porteña para consolidar la posición contraria al proyecto. Concurrieron los representantes de la Federación Familia para la Paz, la Federación de Mujeres para la Paz, el Colegio del Carmen, la Federación Argentina Católica y la Corporación de Abogados Católicos.

El Estado y los padres conformaban los dos polos de una confrontación sostenida desde lo argumentativo. Observaban una intromisión del poder civil y el consiguiente desplazamiento de los padres en asuntos que consideraban de competencia familiar. En un contexto en que la familia nuclear se ha desdibujado y los padres sienten su dificultad de asumir esa responsabilidad, no se divisa con claridad a 'los padres' como un actor social con pretensiones de disputar con el Estado la potestad para definir los contenidos de la instrucción sexual en las escuelas. Cabría preguntarse si no son las iglesias más que los pa-

4. El debate por el matrimonio igualitario en el Congreso Nacional puso en evidencia la consolidación de ese espacio religioso transversal. La articulación entre actores y organizaciones religiosas en las audiencias públicas y en la convocatoria a la marcha contra el proyecto de ley, llevada a cabo el 13 de julio de 2010, visibilizó un acuerdo inter-religioso que apeló a su poder institucional, simbólico y mediático para conformar el polo político-social-religioso opositor a la aprobación del matrimonio entre personas del mismo sexo.

dres quienes ocupan el otro polo en la dicotomía construida por los propios actores religiosos. Tal como afirman Wainerman, Di Virgilio y Chami, “*la defensa de los derechos de las familias en la educación de los niños ha vehiculizado intereses que trascienden a los padres y que están relacionados con proyectos de corte político, religioso y corporativo*” (Wainerman et al, 2008: 20).

Las únicas voces del campo religioso que se alzaron apoyando el espíritu de la propuesta surgieron de la Iglesia Evangélica del Río de la Plata y de la Iglesia Evangélica Luterana Unida. Sus dirigentes señalaron que “*la escuela pública, en su rol de formadora y promotora de valores ciudadanos, no puede quedar pasiva en un tema tan necesario como el de la educación sexual integral en sus aulas. Los objetivos de la educación sexual en las escuelas debe ser brindar una información científicamente fundada para que fundamente valores y actitudes sanos, que eliminen falsos conceptos y tabúes*” (*La Nación*, 13/11/2004). El pastor luterano Lisandro Orlov fue más explícito: “*apoyamos el proyecto de Suppa. Los chicos no se atreven a hablar de sexualidad con sus padres, y necesitan de fuentes de información calificadas, como un docente preparado*” (*La Nación*, 16/12/2004).

Interesante resulta la percepción de los legisladores y de los medios de comunicación frente al escenario descripto. La sobrerrepresentación de las voces religiosas proyecta un mapa compuesto por disensos que contrasta con la opinión de la ciudadanía que, en todos los estudios de opinión pública, por abrumadora mayoría se declaró a favor de la educación sexual, de la información acerca del uso de métodos anticonceptivos y sobre las enfermedades de transmisión sexual, etc. Las referencias a las ‘dos campanas’ licuaban el amplio consenso ciudadano, equiparándolo con la posición de un actor con, evidentemente, un poder institucional innegable. La exclusiva atención que se manifiesta desde el campo de la política y la forma en que los medios de comunicación amplifican los pronunciamientos episcopa-

les -las declaraciones de los obispos desvelan más que las de un dirigente de otro partido político-, evidencian el peso real o imaginario -para el caso, poco importa- que suponen las advertencias de la Iglesia en la construcción de la opinión pública.

El *habitus* arraigado en los dirigentes políticos argentinos, sin distinción de pertenencias y afiliaciones, los lleva a reconocer en la voz de la conducción de la Iglesia una opinión cardinal que influye en la toma de decisiones y en las propias prácticas políticas. El meollo de la cuestión gira sobre todo en torno a esa cultura política⁵ hegemónica que permea un repertorio de prácticas políticas con visos de confesionalidad. Esa inercia histórica, que se alimenta con actores del presente, ocasiona un desfase entre la mayor secularización que se observa en el plano familiar, sexual, cultural y religioso y la rigidez de las instituciones políticas para referenciarse en esa diversidad a la hora de dictar normas y diseñar políticas públicas.

Este encuadre histórico y conceptual nos permite comprender que incluso los mentores del proyecto de ampliación de un derecho ciudadano, hayan solicitado una audiencia con el arzobispo de Buenos Aires, Jorge Bergoglio, para ‘presentarle’ los considerandos de su propuesta. En efecto, el 24 de noviembre acudieron a la vicaría porteña. Lejos de obtener un apoyo, legitimaron a la figura eclesiástica como interlocutor válido para discutir asuntos de agenda parlamentaria. Consolidaban con ese proceder el espacio suprapartidario de la Iglesia Católica, del cual ésta se vale para negociar con el Estado, los partidos de gobierno y de la oposición.

Los parlamentarios que gozaban de un vínculo más próximo con el arzobispo⁶, también le acercaron los dos despachos sobre educación sexual elaborados en la comisión de Educación y ‘explicaron’ los fundamentos de sus propuestas, que sintonizaban con la posición eclesiástica.

5. Cuando hablamos de cultura política, hacemos referencia al imaginario y a las representaciones colectivas que se plasman en un abanico de usos y costumbres arraigados, en este caso, en el *modus operandi* de la clase política.

6. La delegación fue encabezada por el Vicepresidente Primero de la Legislatura, Santiago de Estrada, a quien apodan “el obispo”, por su fuerte compromiso con la institución católica. Al igual que su padre, fue Embajador ante la Santa Sede.

Las objeciones análogas de las comunidades religiosas, sus estrechos lazos con algunos legisladores que canalizaban sus peticiones y la sobrerrepresentación mediática de esas voces, generaron un clima de falta de consenso que empantanaría la discusión parlamentaria. El disenso es un factor constitutivo del sistema democrático y al igual que la búsqueda de consensos, forma parte del ADN de los ámbitos parlamentarios.

El interrogante es de otra dimensión y se proyecta en el plano de las intersecciones entre lo público y lo privado. ¿Debe un asunto de relevancia pública ajustarse a los principios de una moral particular? Si bien el Estado debe respetar las creencias religiosas particulares -así como a quienes no poseen ninguna-, ¿alguna de estas puede imponerse a toda la sociedad? Resulta claramente legítimo que un líder religioso plantee un debate público en torno a la educación sexual, al aborto o a la homosexualidad y defienda su postura. Pero de la invocación a una mayoría religiosa o a un sustrato religioso en la identidad nacional no se desprende que una institución religiosa esté legitimada para determinar la política pública en esos rubros. En definitiva, la discusión inconclusa gira en torno al espacio que ocupa las religiones en el mundo contemporáneo y a las áreas de injerencia que pretenden contornar las instituciones religiosas en las actuales democracias.

Finalmente, los dos proyectos se trataron en la Comisión de Educación, cumpliendo con los requisitos para ser tratado por la Legislatura en la última sesión del año. El despacho de mayoría fue firmado por los autores (Suppa, Kravetz y Polimeni), junto con María Eugenia Estenssoro (Bloque Plural), Fernando Melillo (ARI) y Vilma Ripoll (Izquierda Unida). A pesar de algunas modificaciones -en busca de un mayor consenso, se introdujo la dimensión espiritual y se extrajeron los puntos más polémicos como la masturbación y el sexo compartido-, proponían la obligatoriedad de la educación sexual en todos los niveles de las escuelas públicas y privadas de la ciudad. En cuanto a los contenidos, se le asignaba a la Secretaría de Educación la atribución de seleccionarlos en función de las etapas del desarrollo psicofísico de los alumnos.

El despacho de minoría fue respaldado por Santiago de Estrada, Jorge Enríquez, Gabriela Michetti y Marcos Peña. El bloque macrista, con excepción de Florencia Polimeni y Soledad Acuña, avalaba esta moción. Postulaban que las instituciones educativas diseñen, de forma optativa, talleres de educación sexual, con contenidos a consensuar al interior de cada comunidad educativa. Serían los colegios, "*de acuerdo a los fundamentos de su propio ideario y/o proyecto institucional*", los encargados de diseñar e implementar los programas de educación sexual (Artº 5, Despacho de Minoría).

El 14 de diciembre de 2004, ante un fuerte operativo policial, el debate llegó al plenario del cuerpo. Las posturas de ambos bloques eran claras y antagónicas. Se necesitaba una mayoría simple para la aprobación de alguno de los dos proyectos, siempre y cuando se contaran 31 votos válidos. A la hora de la votación, ninguna de las dos iniciativas resultó triunfante. En primer lugar, se sometió a dictamen el proyecto de Suppa, Kravetz y Polimeni. Consiguió 24 votos a favor y 28 en contra. Al ser rechazado, se puso en consideración la propuesta de Santiago de Estrada. Obtuvo 26 votos positivos, 3 negativos y 23 abstenciones. Al no reunirse 31 votos válidos, tampoco fue aprobado. No obstante, para Santiago de Estrada, el objetivo se había cumplido. La tentativa de instaurar la educación sexual en los colegios se había obturado. De acuerdo al reglamento legislativo, el proyecto podría ser retomado recién en el siguiente período parlamentario.

En 2005, la diputada Suppa retomaría la temática, aunque con una 'hipótesis de máxima' menos ambiciosa. Buscó consensuar un nuevo proyecto, que incluyera un piso de conocimientos básicos sobre educación sexual, siguiendo el marco jurídico internacional y la información científica avalada por la Organización Mundial de la Salud. Garantizado ese núcleo común, cada institución educativa estaría autorizada para incorporar su perspectiva según sus valores éticos y morales, siempre y cuando no contradijera a los contenidos de aquel núcleo general. Se abría un margen para que en una escuela se explicitara la preferencia por la abstinencia sexual, pero luego de informar los contenidos específicos elaborados por la

Secretaría de Educación. También contemplaba una reivindicación de la oposición: la creación de talleres de educación sexual integral para padres. Se establecía una distinción entre los fundamentos conceptuales, definidos exclusivamente por el Estado, y los preceptos actitudinales, sobre los cuales las comunidades escolares podrían incluir su ideario de valores.

En esta oportunidad, fueron presentados varios proyectos. Al de Suppa -con pequeñas modificaciones de la propuesta anterior, remarcaba la incumbencia de la Secretaría de Educación para establecer los contenidos a dictarse desde preescolar-, se sumaría la iniciativa del ex-macrista Ricardo Busacca -contemplaba la educación sexual desde el secundario, como materia optativa y extracurricular-, de Alicia Bello -comprendía a todos los niveles de enseñanza, pero incluía la figura de objeción de conciencia como derecho para la excepción-, de Roy Cortina -promovía la creación de un programa con talleres itinerantes y una línea 0800 de consultas gratuitas-, así como también la de Jorge Enríquez -a partir de séptimo grado, postulaba talleres optativos para padres con contenidos fijados por cada comunidad educativa.

Posteriormente, Enríquez se sumó al proyecto de Santiago de Estrada, quien reforzó la perspectiva de una educación sexual que respetara *“los valores morales y religiosos de las familias y que cada institución determine qué se le enseñará a los chicos”* (*Clarín*, 01/07/2005), en intercambio con padres y docentes, siempre a partir de séptimo grado y con contenidos transversales dentro de las asignaturas ya existentes.

Cuando Jorge Telerman reemplazó a Aníbal Ibarra⁷ al frente del Ejecutivo porteño, se retomaron las discusiones legislativas. El entonces ministro de Educación porteño, Alberto Sileoni, apuntó a construir un umbral de acuerdos con todos los sectores. En principio, todos coincidían en que la educación sexual ingresaría en los colegios de modo curricular, transversal y obligatorio. Y que

el Estado fijara un “piso mínimo de contenidos”, atendiendo el desarrollo evolutivo de los alumnos. El diputado macrista Marcos Peña incorporó a ese núcleo de consensos el respeto a que cada comunidad educativa adaptase los lineamientos en función de sus creencias y valores. Las intervenciones de unos y otros marcaban, de todas maneras, distintas preocupaciones, sensibilidades y prioridades. El ministro recalca el objetivo de disminuir el índice de embarazos no deseados y de enfermedades de transmisión sexual. El legislador enfocaba su atención en la autonomía de las escuelas religiosas para establecer las pautas de la enseñanza dentro de sus instituciones.

A esa altura de los acontecimientos, los proyectos de ley en la ciudad de Buenos Aires y en el Congreso Nacional surcaban por trayectos paralelos. La media sanción otorgada el 16 de agosto de 2006 al Proyecto de Educación Sexual Integral en la Cámara de Diputados de la Nación aceleró las acciones en el contexto de la ciudad de Buenos Aires. Pese a algunos replanteos en torno al inicio del dictado de educación sexual, el consenso alcanzado presagiaba el tratamiento y la aprobación de la normativa. A diferencia de lo ocurrido a fines de 2004, la principal petición de la oposición -la libertad para que cada comunidad educativa pudiera incluir su propia perspectiva-, había sido incorporada en la propuesta de la mayoría. El Estado no perdía potestad en la determinación de los contenidos, pero los colegios confesionales estaban habilitados para transmitir sus principios axiológicos en la materia.

En momentos en que la Legislatura se aprestaba a tratar el proyecto de educación sexual, se publicaron los resultados de un nuevo estudio realizado por el CELSAM en el Área Metropolitana de Buenos Aires. Las cifras no dejaban dudas en cuanto a la percepción ciudadana: el 95% de los adolescentes se pronunció a favor de que, antes de los 14 años, la escuela brinde información sobre métodos anticonceptivos, formas de prevención de las infecciones de transmisión sexual y de abusos sexuales (*Clarín*, 28/09/2006). Los

7. Las 194 muertes ocurridas el 30 de diciembre de 2004 en la discoteca bailable Cromañón fueron el detonante para la remoción del Jefe de Gobierno. Ante la falta de controles en la seguridad del local y eventuales complicidades con las autoridades del gobierno municipal, Legislatura aprobó el desplazamiento de Ibarra el 7 de marzo de 2006.

datos de la Universidad Abierta Interamericana no discordaban de los del CELSAM: el 86% de los jóvenes estaba de acuerdo con la educación sexual en los colegios.

En definitiva, la nacionalización del debate -el 4 de octubre de 2006 el Senado de la Nación convirtió creó el Programa de Educación Sexual Integral con la aprobación de la Ley N° 26.150- y el consentimiento mayoritario de la sociedad generaron un clima favorable hacia el tratamiento del proyecto y la percepción de un costo político para quien intentase rechazar o dilatar la discusión parlamentaria.

Así las cosas, ocho días después, el 12 de octubre, por 46 votos contra 0, la Legislatura convirtió al proyecto en cuestión en Ley N° 2.110. De preescolar al último año del secundario, en la totalidad de las escuelas de la ciudad y de las carreras de formación docente, en forma gradual y transversal, la educación sexual ingresaba al sistema educativo. Los aspectos físicos, emocionales, intelectuales y sociales remitían a un abordaje integral de la sexualidad.

La aprobación del proyecto dejó algunas enseñanzas que funcionan como tenazas de una cultura política arraigada. En 2004, cuando el proyecto naufragó, hubo diálogo pero no negociación con los interlocutores de la Iglesia Católica. Los legisladores más cercanos a su ideario o identificados con su doctrina construyeron un escenario que desembocó en una lógica de suma cero en la Legislatura porteña.

En 2006, se modificó la estrategia política. Principalmente el ministro de Educación asumió las riendas del proceso y reconoció a la institución católica como un actor 'político no partidario' con poderes fácticos. Las intervenciones de los representantes eclesíásticos no eran percibidas como intromisiones en la vida política, por la propia razón de ser visualizados como actores con relevancia política. Sin dudas, Sileoni tuvo una política para la Iglesia Católica y los demás credos. Se reunió con sus autoridades, presentó sus propuestas, escuchó sus posiciones e incorporó alguna de sus reivindicaciones. Principal-

mente, que cada escuela procese los contenidos definidos por el Estado en función de su proyecto educativo institucional, que se organicen talleres de formación y reflexión para padres, respetando las convicciones de cada comunidad educativa, que se expliciten en el texto legislativo la valoración de la comunicación y el amor como componentes centrales de la sexualidad, que la sexualidad sea abordada desde una perspectiva integral, incluyendo la dimensión espiritual (*La Nación*, 13/10/2006). Sin dudas, apostaban a relativizar la facultad estatal para fijar los contenidos y otorgar cobertura jurídica para que los colegios católicos no se vieran obligados a apartarse de sus principios axiológicos.

En la racionalidad instrumental del ministro, esas instancias de negociación no afectaban el fin último -la aprobación de la ley y la posibilidad de impartir educación sexual en las escuelas. En términos políticos, su diseño resultó impecable. El acuerdo sellado con la Iglesia Católica garantizó el acompañamiento de los legisladores que denotan vínculos orgánicos con la institución religiosa y, en consecuencia, la unanimidad en la votación afirmativa. En términos sociológicos, re-actualizó una matriz dominante en Argentina, en la que religión y política se hallan interligadas. El accionar del ministro torna redundante la pregunta sobre la existencia de vínculos entre actores políticos y religiosos, pero nos introduce en otro espacio de indagación, que exceden los objetivos de este trabajo: el de las formas y contenidos de esos vínculos y sus continuidades y rupturas con los establecidos por referentes políticos y religiosos desde la época de la Colonia hasta la actualidad.

En definitiva, el texto de la normativa aprobada confirmó el rol del Ministerio de Educación como autoridad de aplicación, encargado de elaborar los contenidos obligatorios y mínimos para todas las instituciones educativas. Estableció una modalidad transversal para la educación sexual, prescribiendo un tratamiento en varias materias, considerando las distintas fases del desarrollo de los alumnos. Y contempló la organización de talleres para la formación de padres y docentes y de encuentros con organizaciones religiosas, sindicales y sociales orientadas a la formación edu-

cativa. Entre los objetivos centrales, remarcó el acceso a la información científica y el cuidado y la responsabilidad en el ejercicio de la sexualidad para la prevención de enfermedades de transmisión sexual. Algunos aspectos semánticos y simbólicos de la legislación apuntaron a introducir modificaciones en los patrones socioculturales dominantes. Entre ellos, la perspectiva de género, el derecho a ser diferente y el respeto a la diversidad sexual, ya reglamentados en la Constitución de la ciudad.

Cumplidos los requerimientos legislativos, el foco estuvo orientado en la implementación de la ley, en un contexto en que el 56% de los docentes de la ciudad de Buenos Aires carecía de formación en educación sexual y el 31% no estaba en condiciones de definir a los derechos reproductivos. Es por ello que desde el Ministerio de Educación porteño, se organizaron jornadas de sensibilización y cursos intensivos para docentes, y se elaboraron textos y materiales pedagógicos iniciales, como estrategia de inclusión paulatina de la educación sexual en el sistema escolar. Paralelamente, la Dirección General de Planeamiento, perteneciente a la cartera educativa, confeccionó los lineamientos para cada nivel de enseñanza, los cuales pasaron por el tamiz de las instituciones religiosas y otros sectores involucrados en tareas educativas.

Advertíamos que la legislación aprobada finalmente había autorizado a que cada comunidad educativa pudiera adaptar los lineamientos estatales a su ideario institucional. En definitiva, las entidades religiosas gozaban de cierta autonomía para impartir en sus escuelas una enseñanza en sexualidad a partir de sus principios axiológicos. No obstante ello, obtuvieron un espacio para discutir los contenidos que circularían en los colegios estatales. En cierto sentido, daba sus frutos la lógica de actuación bifronte principalmente de la Iglesia Católica, pero en forma creciente de otras organizaciones confesionales también, que particionan su presencia en la sociedad civil y en la sociedad política, reclamando derechos en ambos frentes.

Habida cuenta de que la ley estipulaba la incorporación de la educación sexual en el ciclo lectivo

de 2007, el Ministerio dispuso la distribución de diversos libros en las aulas de los colegios públicos y privados, cuyas tramas hacían referencia al embarazo, la identidad, la maternidad, la familia, las partes del cuerpo, la tolerancia, el amor, el abuso sexual.

Pero con la asunción de Mauricio Macri como Jefe de Gobierno, se redujo a la mitad la partida presupuestaria para el área y se desactivaron las iniciativas pre-existentes. Las controversias en torno a los contenidos y la formación de los maestros y profesores frenaron la inserción de la educación sexual en las aulas. Apenas algunos cursos de capacitación optativos figuran en la línea de acciones implementadas. La designación de Enrique Palmeyro como Director General de Educación de Gestión Privada del Gobierno de la ciudad de Buenos Aires por el Jefe de Gobierno, Mauricio Macri, clausuró las expectativas de la pronta aplicación de la ley en cuestión. Palmeyro era profesor de Teología, ex-seminarista y representante de la Vicaría de Educación en la Comisión Arquidiocesana de Pastoral (*Página/12*, 20/10/08). No eran sus antecedentes los que estaban en tela de juicio, sino los mecanismos oficiosos para su designación. La incidencia concreta de la jerarquía eclesiástica para colocar en organismos públicos a “sus hombres” refleja no sólo las estrategias institucionales de la institución religiosa y el grado de receptividad de la dirigencia política, sino substancialmente el nivel de imbricación en la trama relacional entre el Estado y la Iglesia Católica. El incremento de los subsidios a los colegios privados de la ciudad de Buenos Aires -el 32% de ellos son confesionales y, entre estos, el 86% católicos- y la tácita decisión política de reducir el presupuesto al Programa de Educación Sexual a su mínima expresión, dejan entrever una decidida política de desactivación del gobierno porteño frente a una temática de alta sensibilidad eclesiástica. El reemplazo de Palmeyro por María Beatriz Jáuregui en mayo de 2010 ratificó tanto la ‘cooptación’ de un espacio del organigrama estatal porteño por parte del Arzobispado de Buenos Aires, como la direccionalidad de las políticas de su antecesor. Jáuregui era Directora Ejecutiva de la Vicaría Episcopal de Educación de la arquidiócesis de Buenos Ai-

res. Su gestión profundizó la poda de fondos a la educación pública y el incremento de subsidios a los colegios privados. Hasta noviembre de 2010, había ejecutado la exigua cifra de 1.586 pesos del presupuesto anual para educación sexual. Y en 2011, el área desdibujó completamente su proyección: no se le asignó un presupuesto específico.

Consideraciones Finales

Luego de cuatro años de vigencia, el grado de inserción de la educación sexual en el sistema educativo porteño es imperceptible. Varios factores concomitantes han sido decisivos para configurar un escenario de incumplimiento de la normativa.

Habida cuenta del número significativo de escuelas confesionales -mayoritariamente católicas-, el posicionamiento público del Episcopado en general y del Arzobispado de Buenos Aires en particular, no ha pasado desapercibido. Esta afirmación no debe interpretarse desde una mirada lineal. Los procesos de des-institucionalización también permean la estructura católica y repercuten en la cristalización de bisagras de autonomía de los colegios religiosos con respecto a las prescripciones que establecen las autoridades eclesásticas. De allí que se registren experiencias de instituciones educativas religiosas que han incorporado parcialmente las pautas curriculares oficiales. Pero innegablemente la voz oficial de la Iglesia Católica es contemplada por buena parte de las autoridades de los colegios confesionales y, del mismo modo, por los responsables de definir las políticas educativas públicas.

Un segundo elemento a considerar es justamente la falta de voluntad política de las autoridades estatales. Sea por sus pertenencias religiosas, sea por la centralidad otorgada a la opinión del arzobispo o por una combinación de ambos componentes, lo cierto que la implementación de la normativa ha sufrido dilaciones por inacción del poder público.

Un tercer ingrediente gira en torno a la cultura docente y su nivel informativo. En líneas gene-

rales, desconocen la aprobación de una ley de educación sexual, así como los lineamientos curriculares. Y aún los que cuentan con esa información, su grado de capacitación para abordar la problemática es limitado. La recurrencia a sus experiencias y conocimientos previos, sin el ejercicio de desnaturalizar su percepción subjetiva, dificulta la generación de actitudes formativas. La utilización en mayor medida de los manuales de texto en lugar de los documentos oficiales nos habla de contenidos curriculares diseñados por las editoriales que, en muchos casos, no se ajustan a los principios axiológicos de la propia legislación.

Finalmente, existen aspectos legales ambiguos y dispares. Si bien la Ley de Educación Sexual prescribe la definición de los lineamientos curriculares por la agencia educativa estatal para todos los niveles y modalidades del sistema escolar; al mismo tiempo, avala la estructuración de contenidos propios por parte de las instituciones educativas, sin arrojar pistas sobre las instancias de conjugación de ambas propuestas en un mismo diseño pedagógico. Fundamentalmente en aquellas situaciones en que el proyecto pedagógico institucional se distancie -o incluso sea incompatible con- el marco conceptual sostenido por los lineamientos curriculares y por la propia normativa sancionada.

Los complejos procesos de aprobación e implementación de la legislación han condensado las tensiones entre la mayor demanda y visibilidad de ampliación de derechos ciudadanos, la pretensión eclesástica de universalizar su moral religiosa y la preservación en la cultura política dominante de un repertorio de prácticas con visos de confesionalidad. La receptividad acrítica de parte de la dirigencia política a las demandas eclesásticas ha transparentado el nivel de interpenetración entre lo político y lo religioso.

En otras palabras, el imperativo democrático de organizar la convivencia social en el marco de una pluralidad creciente, conlleva a una ampliación y diversificación de los derechos ciudadanos. Esos procesos conviven con la permanencia en la cultura política de una cosmovisión que ubica a la

Iglesia Católica como uno de los pilares de la gobernabilidad. La continuidad de ese universo de representaciones colectivas ha posibilitado una incidencia histórica de la elite eclesiástica a la hora de definir las políticas en materia de salud sexual y reproductiva o de redactar las leyes educativas, por citar tan sólo dos ejemplos. Las disputas se corporizan en la medida en que la praxis del poder político esté signada por el reconocimiento de derechos ciudadanos diversos y el poder eclesiástico no abdique de uniformizar la moral pública con el repertorio valórico de su doctrina religiosa.

Sin dudas, la ley de educación sexual resumió las negociaciones y disputas cristalizadas en el espacio público entre actores políticos, sociales y religiosos. Materializó la dualidad que caracteriza el vínculo entre los poderes políticos y los poderes religiosos, signada por un péndulo que oscila entre la autonomía y la complementariedad. Péndulo que ha fluctuado en el propio proceso de debate e implementación, habida cuenta de la actuación de múltiples sujetos que conforman la sociedad política -funcionarios, legisladores, dirigentes- y el campo religioso -obispos, sacerdotes, pastores, rabinos, laicos-, analíticamente diferenciados, pero con desplazamientos continuos en ambos sentidos.

Asimismo, reflejó la re-edición del accionar histórico del catolicismo en la Argentina, signado por una disposición constante en reproducir su protagonismo en el espacio público. Las diversas modalidades implementadas -incursión en el plano político, mediación para resolver conflictos sociales, defensa de normas y valores tradiciona-

les- se enmarcan en la lógica de conservación de su poder institucional y de regulación simbólica de la vida social.

Ahora bien, la reproducción de un campo político-religioso con entramados integrados, superposición de funciones y áreas de incumbencia y legitimaciones recíprocas, se cristaliza hoy en una sociedad signada por pertenencias volátiles, desapegos institucionales y toma de distancia de los encuadres tradicionales (Bauman, 2003). Se han pulverizado los principios universales y las normas absolutas que indicaban cómo actuar en el ámbito político, religioso, familiar, sexual. Estos procesos se presentan en concomitancia con el accionar de las instituciones religiosas, que pugnan por contribuir desde su normatividad ética a los universos de sentido que se construyen en el espacio público y privado.

Pero aquellos formatos plurales que moldean a la sociedad contemporánea y los procesos de democratización ponen en discusión las lógicas subyacentes que han pautado históricamente las relaciones de poder entre el Estado y las instituciones religiosas hegemónicas.

De los niveles de autonomía y voluntad política, presencia estatal, iniciativa de directivos y docentes, armonización jurídica, dependerá el derrotero de la educación sexual y de su inserción efectiva en todos los niveles y modalidades de enseñanza. De la performance de esos actores políticos y educativos y de un aceitado funcionamiento de los entramados institucionales, estribará la instalación de la educación sexual como política pública y como portadora de derechos.

Bibliografía

- Bauman, Zygmunt (2003) *Modernidad líquida* México DF, Fondo de Cultura Económica.
- Brubaker, Roger (1984) *The limits of Rationality. An essay on the social and moral thought of Max Weber* London, George Allen and Unwin.
- Casanova, José (1994) *Public Religions in the Modern World* Chicago, University of Chicago Press.
- Casanova, José (1999) "Religiones públicas y privadas" en Auyero, Javier *Caja de Herramientas. El lugar de la cultura en la sociología norteamericana* Bernal, Editorial de la Universidad de Quilmes.
- CEDES (2003) "Salud y derechos sexuales y reproductivos en la Argentina, salud pública y derechos humanos" en *Nuevos Documentos CEDES* Buenos Aires, CEDES N° 15.
- De Ezcurra, Patricia (2007) "Los debates sobre educación sexual en la ciudad de Buenos Aires a través de la prensa 2004-2006", *Tesina de Licenciatura en Ciencias de la Educación*, Universidad de San Andrés.
- Dides, Claudia (2004) *Diálogos Sur-Sur sobre Religión, Derechos y Salud Sexual y Reproductiva* Santiago de Chile, Universidad Academia de Humanismo Cristiano.
- Di Stéfano, Roberto y Zanatta, Loris (2000) *Historia de la Iglesia argentina, desde la conquista hasta fines del siglo XX* Buenos Aires, Grijalbo- Mondatori.
- Esquivel, Juan Cruz (2000) "Notas sobre las esferas diferenciadas de valor en Max Weber" en *Revista Ciências Sociais e Religião* Porto Alegre N° 1.
- Esquivel, Juan Cruz (2004) *Detrás de los muros. La Iglesia Católica en tiempos de Alfonsín y Menem 1983-1999* Bernal, Editorial de la Universidad de Quilmes.
- Esquivel, Juan Cruz (2009) "Cultura política y poder eclesíastico: encrucijadas para la construcción del Estado laico en Argentina" en *Archives des sciences sociales des religions* París, Institut de sciences sociales des religions N° 146.
- Felitti, Karina (2009) "La educación sexual en la agenda católica: debates, contenidos y experiencias en la historia argentina reciente", Ponencia presentada en la I Jornadas de Religión y Sociedad en la Argentina contemporánea y países del Cono Sur, Religar, Buenos Aires.
- Foucault, Michel (2008) *Historia de la sexualidad. La voluntad del saber* Buenos Aires, Siglo XXI.
- Geldstein, Rosa y Pantelides, Edith (2001) *Riesgo reproductivo en la adolescencia. Desigualdad social y asimetría de género* Buenos Aires, UNICEF.
- Giddens, Anthony (1995) *La transformación de la intimidad. Sexualidad, amor y erotismo en las sociedades modernas* Madrid, Ediciones Cátedra.
- Habermas, Jurgen (2006) *Entre naturalismo y religión* Barcelona, Paidós.
- Mallimaci, Fortunato; Donatello, Luis y Cucchetti, Humberto (2006) "Caminos sinuosos: nacionalismo y catolicismo en la Argentina contemporánea" en Colom, Francisco y Rivero, Ángel eds. *El altar y el trono. Ensayos sobre el catolicismo político latinoamericano* Barcelona, Anthropos-Universidad Nacional de Colombia.
- Pantelides, Edith (1995) *La maternidad precoz. La fecundidad adolescente en la Argentina* Buenos Aires, UNICEF.
- Petracci, Mónica (2004) *Salud, derecho y opinión pública* Buenos Aires, Editorial Norma.
- Pierucci, Antônio Flavio (1998) "Soltando amarras: secularización y destradicionalización" en *Revista Sociedad y Religión* Buenos Aires N° 16/17.
- Schulchter, Wolfgang (1981) *The Rise of Western Rationalism. Max Weber's Developmental*

- History California, University of California Press.
- Torrado, Susana (2003) *Historia de la familia Argentina Moderna* Buenos Aires, Ediciones de la Flor.
- Wainerman, Catalina; Di Virgilio, Mercedes y Chami, Natalia (2008) *La escuela y la educación sexual* Buenos Aires, Ediciones Manantial.
- Weber, Max (1984) *Ensayos sobre sociología de la religión* Madrid, Taurus.
- Weeks, Jeffrey (1998) “La construcción cultural de las sexualidades. ¿Qué queremos decir cuando hablamos de cuerpo y sexualidad?” en Szasz, Ivonne y Lerner, Susana comps. *Sexualidades en México. Algunas aproximaciones desde la perspectiva de las ciencias sociales* México DF, El Colegio de México.

Fuentes:

- Diario Clarín, 1997-2009.
Diario La Nación, 1997-2009.
Diario Página/12, 1997-2009.
Boletín Notivida N° 607, 28/07/2009.

Artículos centrales

Notas sobre las tensiones en el cambio de paradigma de las políticas de asistencia directa

Adriana Clemente*

Fecha de recepción: 23 de marzo de 2011
Fecha de aceptación: 31 de marzo de 2011
Correspondencia a: Adriana Clemente
Correo electrónico: aclemente@arnet.com.ar

* Profesora Titular. Carrera de Trabajo Social, FSoc – UBA.
Vicedecana de la Facultad de Ciencias Sociales, UBA.

Hasta la crisis del 2001 en materia de políticas sociales de atención a la pobreza se operó con el supuesto de que el problema no era el gasto social, ni el direccionamiento de las políticas, sino su administración. La ineficacia de los sistemas de prestación centralizados y la falta de proximidad con el beneficiario serían parte importante de los argumentos que justificaron las reformas en este campo desde una perspectiva subsidiaria. El enfoque subsidiario en la política social de atención a la pobreza propone que el Estado actúe con una lógica que se de-

nomina “malla de seguridad” o “últimas redes” en referencia a la provisión de subsidios básicos (Moreno, 2003). En el caso de los países pobres la “malla de seguridad” se caracteriza por sus deficiencias (calidad y cobertura) y la articulación de los propios beneficiarios como parte de la red de asistencia. Las características residuales de los programas refuerzan la reproducción de los problemas, especialmente cuando las políticas disponen de recursos escasos para atender problemas complejos, como los que se derivan de la situación de pobreza estructural.

El modelo residual de política social opera en dos líneas, por un lado brinda satisfactores que, aunque básicos e insuficientes, no son cuestionados por el resto de la sociedad que acepta el subsidio por tratarse de la atención de necesidades incuestionables (alimentos, abrigo y educación). Al mismo tiempo, se produce la degradación del sistema institucional que, por falta de presupuesto y aumento de la demanda por parte de sectores empobrecidos, pierde (de manera progresiva) condiciones básicas de previsibilidad y cobertura. En un país federal y extenso como Argentina, con desigualdades territoriales estructurales, el modelo residual de atención a la pobreza adquirió diferentes expresiones, según el sector que se trate (salud, educación, asistencia directa), la región y provincia y la década en cuestión. A su vez, entre fuerzas partidarias y amplios sectores conservadores de la población tiene aun predicamento.

Este artículo reflexiona sobre las tensiones que se producen cuando el Estado retoma una perspectiva de derechos que busca incrementar la plataforma de bienestar más allá de la posición que las personas ocupan en el mercado de trabajo.

Sobre los supuestos y los problemas

Por concepto, las políticas públicas se basan en supuestos y entendimientos de la realidad; es decir, *el problema* es una construcción social constituida por los significados, entendimientos, discursos e imágenes (Lister, 2004). A su vez en materia de política social, la relación entre necesidad y respuesta no es unívoca y merece algunas consideraciones. La noción de "necesidad" como categoría de análisis es parte de un amplio debate por sus implicancias al momento de definir las políticas sociales, cuyo objeto es la provisión de satisfactores. Max Neef (1986) plantea que lo determinado no son las necesidades, sino los satisfactores. Resultando la elección de los satisfactores una atribución del sistema (cultural y político) de la sociedad donde se determinan qué necesidades serán o no satisfechas. El axioma básico de esta idea es que las necesidades humanas son siempre las mismas, lo que cambia a través del

tiempo y las culturas, son los medios utilizados para su satisfacción.

La década del 90 permite ejemplificar el modo en que se establece esta relación entre necesidades y satisfactores. Durante ese periodo y con picos que se manifestaron a partir de 1994 era evidente que el crecimiento exponencial de la pobreza se explicaba por la destrucción de las fuentes de trabajo. Sin embargo, en materia social en el mismo periodo se consignan innumerables programas destinadas a contener los estallidos sociales en las clases más pobres, no así en los sectores medios. Entonces, el estado definió como sujeto de sus políticas a los que calificaban como pobres y estableció satisfactores que atendían a ese perfil de población. Se trató de proyectos de subsistencia, incompletos en su cobertura y proyección a mediano plazo, pero efectivos en cuanto mantener la presencia del estado (principalmente municipal) en los territorios con más concentración de pobreza. Este modo de hacer política social se acompañó con un nivel aparentemente alto de gasto social que nunca compensó el ingreso de *nuevos pobres* como usuarios del sistema público, principalmente en materia de salud, educación y cuidado infantil.

Aun en tiempo de crecimiento económico, la dualización de la sociedad y su segmentación es una tendencia que no se revierte a pesar del aumento de los niveles de inversión en materia social. El peor de los resultados del periodo neoliberal es, además del cambio en la matriz productiva, la apertura y naturalización de profundas brechas de desigualdad dentro de la sociedad. A su vez, la experiencia práctica de estos años indica que la desinversión en materia social tiene consecuencias a largo plazo, que se expresa de manera generacional y en proporción dramática en las zonas de los que ya en los 80 padecían necesidades estructurales. Es el caso de algunos municipios más populosos del conurbano y de las provincias pobres con desigualdades históricamente arraigadas.

Cambios en la composición de la estructura social

La pérdida del modelo de integración, en tanto combinación de procesos económicos y sociales

tendientes a la movilidad social, no solo deja de moldear la organización familiar, sino que somete a las familias a un devenir entre lo público y lo privado, con bajos niveles de autonomía respecto del subsidio (no siempre previsible) del estado. Durante casi tres décadas de reformas económicas y desmantelamiento del estado de bienestar, el aumento de los costos de los diferentes servicios –públicos y privados- y recorte de los programas sociales buscó una “solución familiar” para reducir la dependencia de la familia de los servicios colectivos, al mismo tiempo que esa familia perdía o precarizaba su fuente de trabajo e ingreso.

La continuidad y permanencia del vínculo entre familias y organizaciones barriales ha permitido canalizar, de manera creciente y deficiente, complejas demandas en relación con la atención y acompañamiento de las familias. En el caso de los jóvenes la salida temprana del sistema educativo y sus limitaciones para ingresar al mercado de trabajo, aun el informal, expresan la cristalización de la *descolectivización* en el sentido que le da Castel, de ruptura de los mecanismos de integración y ascenso social, antes materializados en el campo de la educación y el trabajo. (Svampa, 2000). En ese sentido entre mediados de los 70 y e inicios del 2000, amplios segmentos de la población padecieron la movilidad social descendente y experimentaron la inseguridad derivada de la descolectivización del modelo. En ese sentido, a pesar de la recuperación económica y los niveles de empleo se hace necesario indagar sobre la dimensión colectiva de la inseguridad social.

De Martino (1998) cuando se refiere a la relación entre política social y familia, habla de la tendencia neo-familiarista que caracterizó las políticas sociales que acompañaron las reformas privatizadoras, en referencia a la tendencia ideológica a hacer de la familia una unidad, económica y política, de resolución de la racionalidad global del modelo. La demostración de la lógica con que opera este modelo fue la suma de programas apoyados en el voluntariado femenino y los programas condicionados de ingreso, que no se conciben con la particular situación de las jefaturas de hogar femenino que, por diferentes razones,

es la estructura familiar dominante en los sectores más pobres.

Es posible afirmar que en la manera particular en que se articulen territorialmente los recursos humanos y materiales destinados a la atención de la pobreza por parte del estado, se generan centralidades donde las redes de atención a la pobreza convergen con mayor o menor distancia del estado, que, si bien es el principal proveedor, actúa a través de diferentes mediaciones (dirigentes y organizaciones sociales). Es en este punto que las redes sociales pasan a cobrar mayor entidad (social y/o política), especialmente si actúan en nombre del estado.

La trama de organizaciones que actúan como parte de los circuitos de política asistencial entre las familias pobres y el estado en sus diferentes niveles, forman redes territoriales de asistencia, que, a su vez, se pueden definir como sistemas de relaciones entre organizaciones y personas que se articulan en torno a una o más políticas actuando como mediadores entre las necesidades y los recursos asignados para ese fin (alimentación, abrigo, salud, etc.). La conformación en red de estas organizaciones no siempre es un hecho políticamente definido por sus miembros, sino que es el ejecutor de la política o programa el que le da esa entidad en correspondencia a la cobertura territorial que se logra cuando el sistema formal se suma al informal y opera en su totalidad.

La importancia de estas redes a la hora de ampliar la cobertura de los programas no se corresponde con los resultados que se obtienen en cuanto modificar los indicadores sociales de riesgo. A pesar de la importancia de preservar lo que pueden llamar *estrategias de proximidad* nada reemplaza la acción profesionalizada del estado, especialmente si se espera revertir la reproducción de subsistemas de marginalidad donde se combinan en un mismo territorio miseria y aislamiento social. La fragmentación de las redes de pares en la que se apoyan los programas territoriales no escapa de las limitaciones que impone la pobreza. Entre los cambios que se deben consignar al momento de pensar en el abordaje territorial de la pobreza, está lo que se denomina proceso de *fabelización*,

en referencia al aislamiento de las barriadas más pobres y las fronteras culturales y materiales que tiene el estado para recuperar presencia y brindar seguridad (en el sentido más integrador) a las familias que habitan estas barriadas. Esta situación, con particular manifestación en el conurbano y las periferias de las principales ciudades del país, como es el caso de Córdoba, Rosario y Mendoza, combina aislamiento, desprotección y diferentes tipos de violencia. La ciudad reproduce las desigualdades que forman parte de la estructura social y que aun, a pesar de su gravedad, no están suficientemente problematizadas (tanto por la academia, como por los planificadores sociales) como para generar acciones en consecuencia. Es en ese vacío que opera la lógica mediática y la estigmatización de la pobreza que profundiza la dualización de la sociedad.

Nuevos emergentes. La complejidad del problema

A nivel nacional se puede apreciar la persistencia de indicadores de pobreza a pesar del crecimiento sostenido de la economía con sesgo redistributivo como viene ocurriendo desde el 2003 hasta la fecha. Es legítimo preguntarse por qué persiste la pobreza, a pesar de contar con indicadores macroeconómicos favorables, niveles de inversión sin precedentes en educación e infraestructura y políticas sociales redistributivas. La respuesta, podría ser que las políticas activas no tienen el mismo resultado para el conjunto de sectores beneficiarios y que, a más tiempo de acumulación de situaciones deficitarias en el plano de la educación, la vivienda y la alimentación, mayor es el nivel de inversión y el tiempo que se requiere para revertir las consecuencias de ese abandono.

La recuperación de los hogares afectados a lo largo del tiempo por múltiples déficit es lenta, compleja y desigual según la situación de partida. La primera recuperación es la del consumo básico (alimentos, indumentaria) pero el resto de mejoras que refieren a la calidad de vida como el acceso a la vivienda, mayores niveles educación y calificación laboral suponen la suma de intervenciones reparatorias y la capacidad de sedimentar progresos hasta que logra cambiar la tendencia

de los indicadores de riesgo en la familia y su entorno. En tal sentido cuando el estado no interviene o lo hace de manera discontinua, los daños resultantes de estadios prolongados de privación se tornan irreparables.

Durante los 90 se generó la expectativa de que las políticas podrían ser reemplazadas por programas de corto alcance, la idea de que los problemas de la pobreza son transitorios se emparentan con la concepción liberal de responsabilizar al pobre y su entorno por su condición. El objetivo encubierto fue la necesidad de dismantelar el estado de bienestar y su enfoque tendiente a crear una base de previsibilidad que comprometa al estado con la provisión de bienestar por fuera de las coyunturas electorales.

Las problemáticas sociales sobre las que no se logra impactar a pesar de la recuperación económica y el sistema actual de políticas sociales que combina el aumento del gasto social en las políticas tradicionales, con subsidios de amplia cobertura para los sectores más pobres, son problemáticas propias del contexto urbano donde los parámetros de alto consumo que promueve el sistema económico para su reproducción, es a la vez motivo de tensiones para los sectores que por su posición quedan por fuera de esos parámetros de consumo. Es el caso de los jóvenes pobres que no estudian ni trabajan, los hogares con jefatura femenina, la precarización habitacional producto de la especulación inmobiliaria y la exposición de las familias pobres a padecer diferentes tipos de violencias (domésticas, comunitarias y represivas). Para los pobres las *inseguridades sociales* se suman y combinan de manera geométrica.

Sobre las perspectivas

En relación a los párrafos anteriores nos preguntamos por las tensiones que imponen las políticas incrementalistas cuyo propósito es ser parte sustantiva de un proceso redistributivo donde se puedan combinar políticas activas de empleo con políticas sociales que posibiliten el progreso de las familias por la vía del trabajo y el acceso a la salud, la educación y la vivienda digna.

La posibilidad de que las redes que vienen actuando en el plano de la subsistencia puedan incidir en el debate sobre derechos sociales y las condiciones de acceso al bienestar de estos sectores con independencia de su débil posición en el mercado de trabajo hace a la *puja distributiva* implícita en los debates que se imponen desde el campo económico. En esta línea el rol de los partidos políticos, los sindicatos y los movimientos sociales es indispensable para ampliar la agenda que mantiene a los pobres en una condición subordinada respecto de las reglas del mercado y favorece que los grupos concentrados de la economía mantengan altos niveles de rentabilidad sin generar más empleo y apropiando las transferencias directas que el estado hace por la vía del subsidio y que los pobres destinan principalmente, al consumo de alimentos y abrigo. La denominada *masa marginal* (Nun, J. 2005), refiere a la certeza de que el sistema de producción puede prescindir de vastos sectores de la población, resultando la masa marginal un excedente que opera en la estadística de las desigualdades como una externalidad (no deseable, pero inevitable) del propio sistema. Desde esta perspectiva la política social, sino es acompañada de otras intervenciones resulta funcional a la reproducción de las desigualdades sociales.

Las políticas sociales, en tanto elemento constituyente de los sistemas de bienestar, son un instrumento privilegiado para reafirmar o modificar la distribución de responsabilidades entre las fuentes de bienestar. Las tensiones de la política social, se hace particularmente visible en sectores donde la población no puede complementar con recursos propios la acción residual del estado para atender necesidad de producción y reproducción de los grupos familiares, particularmente de los hogares pobres y desintegrados. En este punto es que las políticas de asistencia directa destinadas a niños y familias en situación de riesgo constituyen un capítulo de interés particular para comprender el modo en que se interpreta y ejerce el rol de estado en la provisión o no de bienestar.

Las intervenciones del Estado inciden de manera decisiva y a través de diferentes mecanismos en

el patrón distributivo de un país. Sin duda, el gasto social es uno de los instrumentos potentes para la redistribución del ingreso y comprende intervenciones con objetivos de largo plazo (educación y salud) y otras que poseen un impacto distributivo más directo y de corto plazo. Entre estas últimas se destacan las transferencias monetarias directas a las familias, ya sea a través del sistema de seguridad social o por la vía de programas de tipo asistencial. En general, se espera que estas transferencias tengan un impacto significativo y rápido a la hora de revertir las desigualdades pero esta expectativa no se condice con la lenta y heterogénea reacción que pueden desplegar las familias pobres y sus debilitadas redes de ayuda mutua.

Nos preguntamos por cómo se alcanza un piso de bienestar que incluya a los más pobres. En qué punto se encuentra dentro de una economía de mercado el reconocimiento de los sectores con menos capital educativo para competir en un mercado laboral tan competitivo. Qué modelo productivo contiene a los pobres. En este sentido se impone la generación de instrumentos referidos a la institución de la Política Social. Por ejemplo, no basta con lograr que los niños ingresen de nuevo a las aulas, si no sabemos como los retenemos en ellas.

Es posible afirmar que no se trata de un tema económico, sino político y que las políticas sociales tienen limitaciones que no dependen de su ingeniería, sino del modo en que el conjunto de la sociedad se proyecta e interpela su sistema de reparto.

Actualmente y después de varios años sostenidos de recuperación económica y de administración de políticas sociales progresivas en materia de política social, a modo de hipótesis es posible afirmar que la superación de la pobreza en una sociedad, no es tema económico, sino político. En tal sentido, la recuperación de un paradigma de bienestar vinculado al ideario de la justicia social no dependería solo de la ingeniería de las políticas sociales, sino principalmente, del modo en que el conjunto de la sociedad se proyecta a futuro e interpela y mejora por múltiples medios de acción colectiva (gubernamentales, gremiales, de los movimientos de base, etc.) su sistema de reparto e integración social.

Bibliografía

- Bauman, Zygmunt 2007: *Tiempos Líquidos. Vivir en épocas de incertidumbre*. Argentina. Ensayo Tusquets.
- Castel, R. 1998: *La Gestión del riesgo social*. España. Ed. Anagrama
- Clemente, Adriana 2008: *Políticas Sociales y Acceso a la educación, salud y programas de alivio a la pobreza en "Impacto de la Descentralización en AL"*. WDC. OEA.
- De Martino, Mónica 2001: *Políticas sociales y familia. Reflexiones y desafíos*. UNICEF. Disponible en: <http://www.inau.gub.uy/biblioteca/MonicaDi.pdf>
- Max-Neef, Elizalde y Hoppenhayn. *Desarrollo a Escala Humana*. Disponible en: <http://www.neticoop.org.uy/IMG/pdf/DesEscalaHumana>
- Moreno, Luis 2007. *Lucha contra la pobreza en América Latina. Selectividad o Universalismo*. CSIC- Unidad de estudios comparados. Fundación Carolina. Disponible en: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/oaiart>
- Svampa, Maristella 2000. *Clases Medias, cuestión social y nuevos marcos de sociabilidad*. Buenos Aires. Punto de vista 67.

Artículos centrales

Reflexiones sobre actores en las políticas sociales

José Carlos Escudero*

Fecha de recepción: 16 de febrero de 2011
Fecha de aceptación: 28 de febrero de 2011
Correspondencia a: José Carlos Escudero
Correo electrónico: escuderosalud@gmail.com

* Médico sanitarista. Profesor de la Universidad Nacional de Lanús.

Los trabajadores sociales andan por el mundo acarreando una pesada mochila. A diferencia de otros científicos sociales han definido como su tarea el modificar el mundo, no solamente el describirlo y analizarlo. No los separa de la realidad un escritorio, una computadora, un archivo, una biblioteca: los suele separar del barro la suela de sus zapatos, de un sufrimiento concreto y evitable; un corto espacio de aire.

Una gran parte del sufrimiento humano es evitable o subsanable, lo que lo vuelve especialmente horrible. Esto clama que se pongan en práctica políticas para combatirlo, usando recursos y conocimientos que existen pero que no están al alcance de los sufrientes. Sucede que la dificultad

para implementar estas políticas no suele residir en su alto costo -suelen ser baratas-, ni en la carencia de conocimientos, sino en la resistencia a ellas por parte de sectores sociales con mucho poder. Si hablamos de políticas sociales debemos hablar del insumo poder, antes que de insumos de cualquier otro tipo.

Definiremos las políticas sociales como el encauzamiento del excedente social generado colectivamente (el cual, desde los cazadores recolectores hasta el momento actual ha crecido inmensamente) hacia ciertos objetivos, dando mas baja prioridad, o directamente descartando otros objetivos. A los actores sociales los definiremos como aquellos que disponen de poder para influenciar

en esas decisiones. De paso, en muchos casos no conviene a los actores sociales que sus decisiones se expliciten, y menos aún que se expliciten las alternativas viables a la decisión que han tomado. Para muchos actores la situación ideal es que todo esto suceda en silencio, y que la sociedad en general, y si tienen suerte, el ambiente académico y político, ignoren totalmente lo sucedido. Las políticas de Estado son un subconjunto de las políticas sociales, son las que implementa el Estado, y a veces, en contraste con lo mucho que se publicitan, suponen una inversión y un impacto social mínimo con respecto al total.

Para los trabajadores sociales, conocer la existencia y la forma de operar de todos los actores sociales es fundamental, ya que, en posesión de este conocimiento, están mejor situados para diseñar y operar estrategias políticas de acumulación de poder que modifiquen la situación en un sentido favorable (a diferencia del capitalismo, que busca maximizar la rentabilidad del capital, podemos postular que los trabajadores sociales buscan maximizar la justicia social... tema que no profundizaremos aquí). Las alianzas y conflictos entre actores, si se pueden conocer y analizar pueden facilitar ciertas implementaciones, pero hay que hacer un esfuerzo sistemático para estudiar la situación que eventualmente desemboque en ellas.

Un ejemplo histórico relativamente reciente puede ayudar a entender estos mecanismos. En los años 60 del siglo XX el capitalismo nacional y multinacional enfatizó en Argentina una política social en el área de transporte y comunicaciones centrada en los autos particulares y en los camiones. El Estado argentino no inició esta política social, se limitó a subsidiarla y a expandir la infraestructura caminera necesaria. Esto privilegia una solución que conviene al capitalismo: el auto y el camión, a diferencia del tren, movilizan mucho más capital, y a los capitalistas que los fabrican se suman los que venden el combustible, construyen las carreteras y cobran los peajes. El tren como opción es dejado de lado, pese a que es más económico, más "ecológico" –menos contaminante, menos usador de recursos no renovables –menos generador de accidentes, menos utiliza-

dor de espacios en el territorio. Los ferrocarriles nacionalizados por Perón fueron desfinanciados, una red ferroviaria de cobertura nacional fue desmantelada, y sus escasos tramos "redituables" fueron privatizados. Esta política social ha continuado hasta hoy, y el gobierno nacional actual, que ha hecho tantas cosas admirables en otras áreas, sigue utilizando al auto particular como activador keynesiano de la economía. Resulta llamativo constatar que quienes escriben sobre políticas sociales en nuestro país tengan tan poco en cuenta este ejemplo muy costoso y abarcador de cambio de una política social por otra, que apenas se discutió cuando se instaló, que fue apenas justificado, salvo con los burdos argumentos que la posesión de muchos autos es un paso hacia el "desarrollo", o que si los consumidores tienen dinero para comprar un auto pueden hacerlo, mientras que el Estado fue cómplice activo del desmantelamiento de la red ferroviaria, y de la instalación, difícilmente reversible, de un modelo de transporte que está absolutamente consolidado hoy pese a su defectos.

Actores en políticas sociales: los que defienden la rentabilidad del capital

Si quisiéramos agrupar que tienen en común diferentes subconjuntos de actores en políticas sociales, queda inmediatamente claro que los que buscan maximizar la rentabilidad del capital son un subconjunto poderoso y fácilmente diferenciable. Esto se evidencia en todas las áreas de la sociedad. A continuación se analizara este "modus operandi" brevemente, en algunas áreas o sectores.

Área agricultura: - alimentos - nutrición humana

La crisis capitalista mundial está poniendo en evidencia alarmantes fenómenos: un aumento del porcentaje de la población del planeta que esta desnutrida, una pérdida de la seguridad o soberanía alimentaria en muchas naciones, en paralelo con la difusión de prácticas agrícolas y de cultivos nuevos, elegidos por su productividad

y rentabilidad, aunque tengan menos capacidad de alimentar a la población humana que los que reemplazan. El modelo sojero que se ha vuelto dominante en Argentina es ejemplo extremo de esto. Cultivado de manera industrial con altos insumos de capital, tecnología mecánica, semillas tratadas genéticamente y plaguicidas, produce un grano que, para alimentar a la población humana, es notablemente inferior a los cultivos que reemplaza, y que se exporta como forraje. Además expulsa población, concentra la propiedad rural, y tiende a reducir la seguridad alimentaria en Argentina. Los actores que impulsan a este modelo y otros similares: árboles para celulosa, alimentos de lujo, granos para biocombustibles, son políticamente muchísimo más poderosos que la población humana desnutrida que suele ser objeto de intervención por parte de trabajadores sociales. Por añadidura, la promoción mediática del consumo de ciertos alimentos, no los más necesarios, el estímulo a la creación de “cadenas de frío”, el “packaging” y la venta concentrada a través de cadenas comerciales tiende a aumentar la desnutrición de poblaciones que viven en permanente vulnerabilidad nutricional...

Área salud

Las políticas sociales de salud con mayor eficacia, mejor costo beneficio, y mas igualitarias son las que resultan de la aplicación de la “Atención Primaria de la Salud”, en un contexto de oferta estatal lo mas desmercantilizada posible y con prácticas que son controladas por la población que las recibe. En cambio, la maximización del rédito del capital invertido en salud supone la oferta mercantil, dentro de un “mercado” sin controles de ciertas mercancías, en gran parte medicamentos patentados, y de ciertas prácticas. A estos actores no les importa que las enfermedades objeto de tratamiento no sean las mas prioritarias, o que los beneficiarios no sean la totalidad de los necesitados sino fracciones, que suelen recibir prioridad de atención en función de su capacidad de pago o de presión política. Los actores sociales que defienden la rentabilidad del capital en salud son muy poderosos y hay tres ejemplos actuales para demostrar esto: la reciente derrota de Obama en su tentativa de mejorar el muy ineficiente,

corrupto y caro sistema de salud de EEUU, el reciente recorte en el presupuesto del Servicio Nacional de Salud gratuito en Gran Bretaña, (y la automática expansión de la medicina de pago para los sectores mas ricos) en el contexto de el severo ajuste neoliberal que está sufriendo ese país, y la timidez del actual gobierno argentino en controlar las prepagas médicas y el mercado de medicamentos, el no estímulo para su fabricación por el Estado, timidez que contrasta con su exitoso arrojo en efectuar reformas positivas en la seguridad social de nuestro país. Los Trabajadores Sociales deben tener en cuenta que el costo cotidiano de tener niveles de morbimortalidad que son muy superiores a los que podrían existir configuran un genocidio silencioso cuya magnitud supera al producido por las guerras.

Otras áreas

Los ejemplos de cómo funcionan los actores sociales que buscan maximizar las rentas del capital por medio de la aplicación de ciertas políticas sociales y no de otras son numerosísimos, como lo son sus saboteos de alternativas de política que pongan esto en riesgo. Esta breve descripción de lo que sucede en algunas áreas puede sugerir a los investigadores del tema que si siguen “la ruta/pista/ trama del dinero” que se gasta en ellas, y como se gasta, puede aclarar la identificación de dichos actores, puede explicar términos del discurso que usan para cuestionarlo, y pueden poner en evidencia contradicciones internas en frentes que no son necesariamente monolíticos.

Actores en políticas sociales: los Estados/Nación antistémicos

Fue Immanuel Wallerstein quien calificó como “antisistémicos” “a los movimientos sociales y a los Estados-nación que se mueven en un sentido diferente, y a veces opuesto, al dominante en la Economía-mundo. Es evidente que tanto la Revolución Francesa (1789) como la Revolución Soviética (1917) fueron antistémicas, aunque después de esa fecha ha surgido una intensa y a veces virulenta polémica sobre cual movimiento histórico es antistémico y cual es funcional a la

forma de capitalismo actualmente hegemónica. Los Estados-nación marxistas leninistas europeos desaparecieron a partir de la caída del Muro de Berlín (1989). Quedan países con fuerte inspiración marxista en Cuba (cuyo análisis es especialmente interesante: sus políticas sociales en salud, educación y nutrición son las más eficientes e igualitarias en América, situación que coexiste con un bajísimo consumo de mercancías, y con una huella ecológica pequeña), China y Corea del Norte.

El "populismo" latinoamericano evidenciado en la última década es cada vez más objeto de análisis por políticos y académicos. Históricamente, sus orígenes se pueden rastrear en la Revolución Mexicana (1911) y su rebrote cardenista en 1938, en el primer peronismo (1945-1955), en el varguismo brasileño. Ejemplos actuales son el socialismo venezolano de Chávez, el kirchnerismo de Argentina, el estado multiétnico de Bolivia, la presidencia de Correa en Ecuador, y en la evolución de Brasil en los últimos años. Los actores sociales oficiales que se mueven en estos gobiernos fortalecen el gasto estatal en educación, aumentos de beneficios y estatización de coberturas sociales, distribución más igualitaria del ingreso nacional. Sus herramientas económicas suelen ser un keynesianismo económico, un industrialismo productivista capitalista —a diferencia de un capitalismo financiero— y una disminución de la dependencia económica con respecto a países que encabezan y son gendarmes del capitalismo hegemónico.

Actores en políticas sociales: los formadores de subjetividad colectiva

Clásicamente, la familia, las religiones y el sistema educativo han sido los más importantes formadores de subjetividad colectiva. El aumento del alfabetismo y la sociedad de consumo, han creado un desarrollo de Medios que transmiten predominantemente el mensaje del sistema hegemónico. En términos de políticas sociales, al ser estos Medios en su gran mayoría controlados por diferentes manifestaciones del capitalismo hace que los problemas sociales que eligen para mostrar y las políticas sociales que explícita o implícita-

tamente proponen es la que conviene a la acumulación capitalista, mientras que los problemas que soslayan o niegan, o las soluciones que rivalizan con las capitalistas, son dejadas de lado. Existe una incipiente tendencia a expandir y diversificar la oferta informativa, incluyendo voces que son actualmente de acceso muy difícil: la legislación en varios países, de la cual la de Argentina es pionera, y la difusión de información por la Red, con consecuencias políticas a veces inesperadas (por ejemplo la derrota electoral del Partido Popular español en 2004, las recientes puebladas en Túnez y Egipto). Esto se hará probablemente cada vez más frecuente. Es tema prioritario para los Trabajadores Sociales que deseen estudiar el origen de las políticas sociales en ejercicio o en diseño un estudio sistemático de los que se difunde por los Medios de comunicación.

Actores en políticas sociales: sistémicos y antisistémicos a escala subnacional

En un contexto capitalista, los actores subnacionales sistémicos son los que aumentan la legitimidad de este sistema político, o los que matizan esto con un énfasis "populista" inclusivo y redistribuidor. La frontera entre ser sistémico y antisistémico en estas situaciones suele generar intensos debates. En el capitalismo histórico, la fábrica era el gran instrumento organizador del proceso productivo capitalista, y se veía en sus obreros, entendidos como proletarios explotados, el gran motor del cambio histórico, los antisistémicos supremos. Las actividades políticas se priorizaban alrededor de la fábrica (organización obrera, sindicalización, huelgas). Con el tiempo, esto se fue complejizando: por un lado, aparecieron cuestionamientos antistémicos no asociados con el proceso productivo capitalista en sí: la reivindicaciones ecológicas y las de género. Por otro, el reemplazo del capitalismo explotador pero productivista, ofertor de empleo pleno por un capitalismo que, centrado en la acumulación financiera, generó exclusión, precarización del trabajo y desempleo. Esto desplazó a muchas de las luchas antisistémicas de la fábrica al territorio donde viven los antisistémicos. Las "organizacio-

nes de base “, los “movimientos sociales “centrados en unas pocas reivindicaciones concretas, y la herramienta de los “piquetes” como arma de elección para presionar se han vuelto habituales en América Latina. En aquellos países donde las redes camineras son poco desarrolladas los piquetes han sido especialmente eficaces.

Un breve párrafo dedicado a los movimientos antisistémicos subnacionales en situaciones de guerra. La reciente derrota militar de los invasores EEUU y Gran Bretaña en Irak, y un resultado aparentemente igual en Afganistán invadido por los países ya mencionados y la NATO han permitido desarrollar en ambos países una forma de hacer la guerra que jaquea la costosísima y sofisticadísima tecnología militar de estos. Los movimientos antisistémicos que se oponen a la invasión pelean una guerra de base territorial que es mano de obra intensiva, participativa (el apoyo de la población es esencial) y utilizadora de tecnologías adecuadas y poco costosas. Esto hace que los invasores deban pagar un costo en bajas propias que pone en seria tensión a la opinión pública de sus países.

Conclusión

Los Trabajadores Sociales que se encuentran interviniendo en un terreno concreto encuentran

actores sociales que son igualmente concretos y que inclusive se corporizan en figuras individuales: “el referente”, “el puntero”, “el político”, “el represor”, “el burócrata”, etc. Estos individuos representan a otros actores sociales que los invisten de poder, recursos y autoridad. En este texto se propone cambiar el foco de la mirada, y centrarla en actores sociales que se mueven en un contexto mucho más “macro”, que puede inclusive parecer abstracto e inalcanzable.

Conviene sin embargo efectuar análisis a este nivel, y observar además como lo “macro” interactúa dialécticamente con lo “micro”, que es el habitual nivel de acción del Trabajador Social. Estas miradas pueden sugerir la existencia de tensiones, contradicciones, irregularidades, que existen inclusive en bloques de poder que veces parecen monolíticos e invulnerables. De una manera poco frecuente suceden grandes modificaciones en la trayectoria de la historia, y entonces lo que podría parecer un ejercicio académico se revela como dramáticamente posible. En una situación menos drástica, la tarea cotidiana de buscar poder político aliándose a actores sociales que buscan políticas de justicia social, y de intentar neutralizar a quienes buscan lo contrario, es consecuencia de estudiar el funcionamiento y los objetivos de todos los actores sociales, inclusive aquellos que parecen mas “macro” y distantes.

Artículos seleccionados

Lo público estatal, la exclusión y las políticas sociales. Neoliberalismo y después

Sebastián Giménez*

Fecha de recepción: 20 de diciembre de 2010
Fecha de aceptación: 9 de marzo de 2011
Correspondencia a: Sebastián Giménez
Correo electrónico: sgimenez5804@yahoo.com.ar

* Lic. en Trabajo Social. Profesor de Enseñanza Primaria.

Resumen:

El presente trabajo parte de definir conceptos tales como "lo público estatal", se aproxima a una definición de Estado siguiendo el pensamiento de los autores contractualistas Hobbes y Locke y toma la concepción de Oscar Oszlak referida al Estado y sus ámbitos de competencia y acción. Este marco conceptual permite describir la crisis del 2001 y su condición necesaria: el Estado neoliberal, para analizar cómo repercutió la crisis en los fundamentos mismos de lo público. Posteriormente se considera la incipiente reconstitución de lo público a partir de políticas estatales más activas, mediante el análisis de dos políticas en ejecución en la actualidad por el Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires y el Gobierno Nacional: el Programa Ciudadanía Porteña y la Asignación Universal por Hijo. Por último, se reflexiona respecto del Trabajo Social y los aportes sustantivos que puede hacer esta disciplina para intervenir sobre la exclusión social y para reconstituir y articular el vínculo entre el Estado y la sociedad.

Palabras claves: Estado – neoliberalismo – intervención profesional.

Introducción

Este trabajo define los términos lo público estatal y Estado, siguiendo para este último el pensamiento de los autores contractualistas Hobbes y Locke y la concepción de Oscar Oszlak acerca de que el Estado y sus ámbitos de competencia y acción son una arena donde se desenvuelven la negociación y el conflicto.

Se describe la crisis del 2001 y su condición necesaria: el Estado neoliberal. Se analiza cómo repercutió la crisis en los fundamentos mismos de lo público. Luego se considera la incipiente reconstitución de lo público a partir de políticas estatales más activas y cómo el Estado pasa a estar en una mejor posición relativa para accionar sobre una herida lacerante en nuestra actualidad: la exclusión social.

El Estado interviene sobre la exclusión desde las políticas sociales que impulsa. Con relación a ello, se analizan dos de las que están en ejecución en la actualidad por el Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires y el Gobierno Nacional: el Programa Ciudadanía Porteña y la Asignación Universal por Hijo. Se comparan sus orígenes, la definición de la población atendida, sus prestaciones concretas, sus componentes socio-educativos y la accesibilidad que tienen ambas iniciativas. Por último, se reflexiona respecto del Trabajo Social y los aportes que puede hacer nuestra disciplina para intervenir sobre la exclusión social y para reconstituir y articular el vínculo entre el Estado y la sociedad. Entre lo público y las demandas sociales tanto tiempo desatendidas.

Aproximaciones a una definición de lo público y del Estado

Es importante comenzar definiendo el sentido, a qué se alude con el término lo público. Y lo público constituye, siguiendo a Osvaldo Iazetta¹, una zona de contornos imprecisos que se nutre tanto

de la capacidad organizativa y participación de la sociedad civil, como de las capacidades colectivas que el Estado debe garantizar para conformar un espacio común y compartido y para tornar efectiva la promesa democrática. Este trabajo se centra en este segundo sentido de lo público, refiriéndonos al Estado, a lo público estatal.

Se vuelve imprescindible entonces, aproximarnos a una definición de Estado. Según Thomas Hobbes (1980), el fin del Estado es la seguridad. Los hombres introducen esta restricción de sí mismos para controlar el ímpetu natural del hombre a la libertad y el dominio sobre los otros hombres. Lo que motiva la constitución del Estado es el cuidado de la propia conservación y el deseo de abandonar la condición de guerra de todos contra todos que es la consecuencia de las pasiones naturales de los hombres. El Estado controla estas pasiones naturales, las tiene a raya y las sujeta, por temor al castigo, a la realización de los pactos. El Estado controla, castiga, tiene el monopolio de la fuerza, por bien de la seguridad de los hombres, de la conservación de la especie humana.

Hobbes, afirma que se instituye un Estado "... cuando una multitud de hombres convienen y pactan, cada uno con cada uno, que a un cierto hombre o asamblea de hombres se le otorgará, por mayoría, el derecho de representar a la persona de todos (es decir, de ser su representante). Cada uno de ellos, tanto los que han votado en pro como los que han votado en contra, deben autorizar todas las acciones y juicios de ese hombre o asamblea de hombres, lo mismo que si fueran suyos propios, al objeto de vivir apaciblemente entre sí y ser protegidos contra otros hombres..."²

El pasaje citado describe claramente la institución del Estado como un acuerdo, un pacto voluntario, donde se fija también el derecho de representación y el respeto por la voluntad de la mayoría.

1. Iazetta, Osvaldo (2008). Lo público, lo estatal y la democracia. En *Íconos*, Revista de Ciencias Sociales n° 32, Ecuador, Quito. Pags. 49-60.

2. Hobbes, Thomas (1980). *Leviatán*. Fondo de Cultura Económica. México, Pág. 142.

John Locke (2003) aporta otro elemento importante. Afirma, en la misma línea de Hobbes, que los hombres se deciden a constituir una comunidad "...para vivir cómoda, resguardada y pacíficamente, unos con otros, en el afianzado disfrute de sus propiedades, y con mayor seguridad contra los que fueren ajenos al acuerdo..."³

Aquí aparece un tema central: la propiedad privada que el Estado capitalista garantiza.

Sintetizando hasta aquí, se puede afirmar que:

- El fin del Estado es la seguridad/ la protección contra el estado de guerra natural entre los hombres.
- El Estado tiene un poder coercitivo legítimo sobre los hombres.
- La institución del Estado es un hecho voluntario, pactado.
- Se delega en una asamblea el derecho de representación.
- Se establece el respeto a la voluntad de la mayoría.
- El Estado capitalista, resguarda la propiedad privada.

Es interesante apuntar lo que plantea Oscar Oszlak⁴ en su obra "La Formación del Estado Argentino". Sostiene este autor que puede considerarse el ámbito de competencia y acción del Estado como una arena de negociación y conflicto, donde los distintos actores sociales dirimen cuestiones que integran la agenda de problemas sociales vigentes.

Si bien el Estado tiene elementos constitutivos que se detallaron en la mirada de Hobbes y Locke, el desenvolvimiento de su acción no está

exento del conflicto y de las contradicciones en que se desenvuelven las relaciones sociales.

Crisis del 2001. Su condición necesaria: el Estado Neoliberal

Aquí se pasa a revisitar un momento límite del pasado reciente de nuestro país que fue la crisis del 2001. Se analiza cómo los distintos elementos que hacen a la constitución del Estado, de lo público, se tensionaron, se pusieron en cuestión, en *conflicto* hasta llegar a la misma raíz de una organización social que colapsó por la aplicación de políticas económicas y sociales que dejaron a millones de argentinos en la pobreza.

La crisis de 2001 marcó el límite del modelo neoliberal de gestión del Estado. Este modelo se implementó desde la dictadura militar de 1976 y se profundizó sobre todo en la década de 1990.

Siguiendo a Ricardo Petrella⁵, en un contexto de mundialización de las finanzas, mercados y empresas, los Estados neoliberales apuntaron a la desreglamentación y liberalización de los mercados, que pasaron a regir la vida económica de las naciones. También se produjeron la privatización de numerosas empresas y ámbitos donde intervenía anteriormente el Estado. Los efectos, apuntó el mismo autor, fueron devastadores: la mutilación de la ciudadanía y la reducción de la riqueza y los espacios públicos. Esto originó una explosión de las desigualdades y de la exclusión social.

Aportó Zygmunt Bauman⁶ que los Estados nacionales en la era global se convirtieron cada vez más en ejecutores y plenipotenciarios de fuerzas (las finanzas globales) sobre las cuales no tenían la menor esperanza de ejercer algún control.

En la configuración de este tipo de Estado que hizo eclosión en la crisis de 2001, es interesan-

3. Locke, John (2003). Ensayos sobre el gobierno civil. Ed. Gernika, México. Pág. 9.

4. Oszlak, Oscar (1997). La formación del Estado argentino. Ed. Planeta, Buenos Aires.

5. Petrella, Ricardo (1997). El bien común. Elogio de la solidaridad. Ed. Temas de debate. Madrid.

6. Bauman, Zygmunt (2005). La globalización. Consecuencias humanas. Fondo de cultura económica. Buenos Aires.

te considerar también que "...el crecimiento de la deuda externa contribuyó a licuar aún más la capacidad del Estado para tomar decisiones distintas a las impuestas por los poderosos factores que operaban sobre la realidad nacional. La relación entre las políticas de endeudamiento externo y la pérdida de autonomía de las decisiones de los estados nacionales es un tópico que ocupa numerosas páginas en los estudios del mundo de nuestros días..."⁷

Esto dio lugar a "...las previsible crisis o colapsos derivados de esas situaciones de creciente dependencia de los capitales financieros cuya volatilidad no es un accidente sino un rasgo de su naturaleza..."⁸

Se configuró así un Estado cuya pérdida progresiva de sus capacidades lo dejó muy vulnerable a las crisis, con pocas posibilidades de revertirlas o de evitarlas. Y esto colocó al fundamento del Estado y lo público en cuestión como nunca antes. Es interesante aquí repasar, teniendo en cuenta los elementos fundantes del Estado que se vieron en el primer apartado, cómo cada uno de estos fueron puestos en cuestión durante la crisis.

Retomando la finalidad del Estado que postula Hobbes, se puede afirmar que en 2001 la seguridad se puso en cuestión. La declaración del estado de sitio dió paso a una situación en que se dejó librado el campo para que surgieran situaciones de mayor violencia que dejó un lamentable saldo de decenas de muertos.

Respecto del derecho de representación, apareció fuertemente cuestionado por gran parte de la sociedad, que postuló el "que se vayan todos". Los legisladores veían dificultades para entrar en el mismo Congreso, toda la clase política se vio impugnada en su legitimidad.

Aquí el pacto voluntario de constitución de lo estatal amenazó con quebrarse, y surgieron como una alternativa momentánea la representación

a través de asambleas barriales que proliferaron pero resultaron efímeras.

En cuanto al disfrute y la garantía de la propiedad privada de cada uno, también este aspecto hizo eclosión. Muchos ciudadanos se vieron imposibilitados de gozar del derecho de disponer libremente de sus ahorros por la confiscación de los mismos en el llamado corralito financiero. Otros tantos ciudadanos, se vieron empujados a saquear porque la crisis social y económica les hacía imposible la propiedad de los bienes más elementales para subsistir.

La momentánea y poco duradera alianza entre los sectores medios que se vieron impedidos de disponer de sus ahorros y los sectores humildes imposibilitados de los más elementales bienes de supervivencia se cristalizó en el estribillo: "Piquete y cacerola / la lucha es una sola".

El Estado y lo público quedaron así en la picota, en el centro de los cuestionamientos de la sociedad y sin capacidad de reaccionar por el recorte de las atribuciones y poderes estatales que concretó el neoliberalismo. El Estado no garantizó la propiedad, no brindó seguridad y dejó de ser reconocido como institución por negársele el derecho de representación a la clase política. En síntesis, quedó reducido a ejercer el poder coercitivo, represivo.

Como citó con acierto Zygmunt Bauman⁹ "...en el cabaret de la globalización, el Estado realiza un striptease y al final de la función sólo le queda lo mínimo: el poder de la represión.

Destruída su base material, anuladas su soberanía e independencia, borrada la clase política, el Estado nacional se convierte en un mero servicio de seguridad de las megaempresas..."

Sólo quedó la represión, el estado de sitio, la policía lanzada a reprimir las manifestaciones y su lógico y terrible correlato en decenas de muertos

7. Sidicaro, Ricardo (2001). *La crisis del Estado*. Libros del Rojas. Universidad de Buenos Aires. Buenos Aires. Pág. 67.

8. Sidicaro, Ricardo (2001). *Op.cit.* Pág. 68.

9. "Sept pieces du puzzle neoliberal: la quatrieme guerre mondiale a comencé", en *Le Monde Diplomatique*, agosto 1997. El artículo lleva la firma de "Sous Commandant Marcos" y proviene del territorio de la rebelión rural en Chiapas, México, citado por Bauman Zygmunt. *La Globalización*. *Op.cit.* Pág. 89.

que abrieron una herida lacerante e inútil, que marcaron el fondo del pozo, la terrible crisis a la que no se debería volver más. Y de la que no fue sencillo, para nada, salir.

La salida de la crisis. Hacia la reconstrucción de lo público

*Bienaventurados los que están en el fondo del pozo,
Porque de ahí en adelante sólo cabe ir mejorando.*

Joan Manuel Serrat.

Antonio Gramsci (1997) analizó de modo muy interesante las crisis y las situaciones que generan, y cómo los distintos sectores de la población no tienen la misma capacidad de reaccionar con éxito ante ellas.

Planteó que "...la crisis crea peligrosas situaciones inmediatas porque los diversos estratos de la población no poseen la misma capacidad de orientarse rápidamente y de reorganizarse con el mismo ritmo. La clase dirigente tradicional, que tiene un personal adiestrado, cambia hombres y programas y reasume el control que se le estaba escapando con una celeridad mayor de cuanto ocurre en las clases subalternas; si es necesario hace sacrificios, se expone a un porvenir oscuro cargado de promesas demagógicas, pero se mantiene en el poder..."¹⁰.

Fue claro que la crisis del 2001 no produjo los mismos costos a los distintos sectores sociales, que la pudieron enfrentar de distintas formas y con desigual éxito.

Los Bancos, pese al llamado "corralito financiero", en muy poco tiempo volvieron a ser el custodio necesario de los ahorros de la gente, más confiable así y todo que el colchón de la casa. Los trabajadores y sectores sociales excluidos se vieron perjudicados por una fuerte devaluación que dañó su poder adquisitivo.

Respecto de lo que planteó Antonio Gramsci de la clase dirigente tradicional que cambia nombres y programas y reasume el control que se le estaba escapando, fue ilustrativo ver el cambio operado en el discurso y en el programa que tomó buena parte de la clase política, rompiendo con el pasado ahora ominoso de la década del 90. Dirigentes que habían sido seguidores del caudillo riojano instaurador del Estado neoliberal pasaron a ser partidarios de otro modelo de Estado que interviniera en la economía, y hasta elogiaron y aplaudieron a Fidel Castro y Hugo Chávez en su visita a la Argentina durante la asunción en 2003 del nuevo presidente Néstor Kirchner. La clase política pudo relegitimarse, ofreciendo un programa que tomaba en cuenta varias de las demandas sociales. No sólo la clase política tuvo una actitud comprensiva ante la crisis, sino que sectores tradicionales como la Sociedad Rural se mostraron dispuestos en 2002, en el contexto de crisis, a que el Estado cobrara retenciones agropecuarias, actitud que cambiaría más adelante cuando la situación económica era otra y ya no se mostraron partidarios de seguir pagándolas.

En cuanto a economía y gestión de lo público, se instauró un modelo de postconvertibilidad, donde el Estado fue adquiriendo mayor actividad en la regulación y promoción del crecimiento económico que tuvo lugar.

El modelo económico posterior a la convertibilidad "se sostuvo con saldos positivos en las cuentas fiscales. Ese escenario permitió mantener el tipo de cambio real competitivo. Esta estrategia fiscal del gobierno de Néstor Kirchner ha sido un aspecto importante de su política económica, puesto que permitió inicialmente estabilizar el tipo de cambio y evitar, contra las expectativas generalizadas, que la gran devaluación se transformara en hiperinflación... La contabilización de superávit fiscal otorgó márgenes de autonomía para la política económica en un escenario de dificultad en el acceso al mercado voluntario de capitales a partir del default y la posterior reestructuración con fuerte quita..."¹¹

10. Gramsci, Antonio (1997). Notas sobre Maquiavelo, sobre la política y el estado moderno. Ed. Nueva Visión. Buenos Aires. Pág. 63.

11. Zaiat, Alfredo (Director de la Colección); Rapoport, Mario (Director Académico); Vicente, Ricardo (Coordinador) (2009). Historia de la Economía Argentina del Siglo XX. Ed. Página 12. Buenos Aires. Págs. 947 y 948.

Lo público estatal fue recuperándose paulatinamente, dejó de ser rehén de los capitales golondrina. El Estado acumuló reservas para prevenir crisis como la ocasionada en el 2001. El Estado Nacional canceló la deuda con el Fondo Monetario Internacional, otorgándole este hecho mayor autonomía para intervenir en la economía. También nacionalizó las jubilaciones y pensiones absorbiendo las AFJP, medidas impensables poco tiempo antes. Esto configuró un Estado que fue recuperando capacidades, volviendo a ser un actor de peso y promotor de políticas.

El modelo de mayor autonomía postconvertibilidad tiene sin embargo una gran deuda social después de años de abandono que está aún pendiente y, al margen de las políticas macroeconómicas superavitarias y del crecimiento económico, sigue siendo flagrante y de urgente atención. Pero el Estado y la clase política tienen ahora más herramientas y una mejor posición relativa para intervenir con mayor legitimación que en la crisis de 2001, en que la propia existencia de lo público aparecía amenazada. No le queda al Estado sólo la represión, la única función desagradable a la que lo había condenado la globalización y el neoliberalismo. Hoy eso aparece más reconstituido, se fue mejorando aún en forma incipiente, siguiendo la idea de Joan Manuel Serrat en la cita que encabeza este apartado.

La exclusión social: Una herida lacerante

Juan Villarreal, en su libro *La exclusión social*, hizo una recapitulación muy interesante de las distintas fases del capitalismo y la situación de la clase trabajadora en los distintos períodos, donde se la fue despojando sucesivamente. El autor describió un primer momento de acumulación primitiva en que el despojo de tierras y los cercamientos, la asalarización masiva de trabajadores, intentaban garantizar el impulso acumulador del capital. Se despojó así al campesino de la tierra,

viéndose obligado éste a vender su fuerza de trabajo en el mercado.

En la fase actual del capitalismo se observa que la masa de trabajadores pobres descalificados ve desvalorizarse progresivamente este bien (la fuerza de trabajo que venden en el mercado) en nombre del cual habían sido despojados de los demás, como la propiedad de la tierra.

Así, "...el círculo del despojo se cierra. Se cierran, se enajenan o se trasladan fuentes de trabajo que durante años los trabajadores contribuyen a edificar y para el trabajador no queda cosa alguna: la trasmutación del obrero en pobre, su exilio de la sociedad dominante, es la constante. Se trata de una pobreza que no se integra a la producción – y, si lo hace, es incidentalmente –, ni al consumo o la propiedad de las cosas. De una pobreza externa al sistema socioeconómico vigente"¹².

También "pareciera haberse producido una verdadera producción histórica de subhombres, equiparables, entonces, los pobres a los discapacitados, leprosos, enfermos de SIDA, delincuentes, locos, etc. Apartados de la sociedad, distintos e inferiores, localizados en verdaderos campos de concentración social... Desposeídos de sus fuerzas, su saber, su salud y su naturaleza"¹³.

La exclusión social se hace carne aún hoy en la situación de muchas familias que continúan al margen de una sociedad que pareciera no necesitarlos, configurándose una pobreza externa al sistema socioeconómico, y extrema, por la magnitud de las necesidades insatisfechas.

En la crisis del 2001, mediante los saqueos y los piquetes, tomaron una visibilidad que no habían tenido antes. Emergió entonces ese submundo de excluidos al que nadie absolutamente había tenido en cuenta. Retomando la idea de Oscar Oszlak de que la acción y competencias del Estado es una arena donde intervienen la negociación y el conflicto, se puede decir que el este actor

12. Villarreal, Juan (1997). *La exclusión social*. Ed. Norma. Buenos Aires. Pág. 70.

13. Villarreal, Juan (1997). *Op.cit.* Pág. 70.

social emergente de la crisis reclamó y obtuvo la intervención del Estado mediante la implementación de políticas que reconocieron el problema social que pasó a formar parte de la agenda pública.

Y el Estado brindó una inicial atención a estos sectores con la implementación del Plan Jefes y Jefas de Hogar llevada a cabo en el año 2002, como un dique de contención a una situación social que afloraba y que era preciso contener, reencauzar, controlar. Pero incluir socialmente no es sólo atender la emergencia, sino pensar un tipo de sociedad que incluya de nuevo a los expulsados, que abra también espacios para su participación ciudadana, fortaleciendo de esta forma la democracia.

En el siguiente apartado, se aludirá a dos políticas sociales que intentan hoy atender a los sectores excluidos, una aplicada por el Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires y otra por el Gobierno Nacional: el Programa Ciudadanía Porteña y la Asignación Universal por Hijo. Es importante desde nuestra profesión de Trabajadores Sociales reflexionar sobre las políticas sociales, cómo están direccionadas, cómo configuran a los sujetos a las que se dirigen. El Trabajo Social debe comprometerse a analizar la realidad social actual, dando a conocer nuestras perspectivas y aportes para evaluar y enriquecer el debate sobre políticas públicas que nos involucran a todos.

Dos políticas sociales frente a la exclusión

Es importante apuntar primero que tanto el Programa Ciudadanía Porteña como la Asignación Universal por Hijo son iniciativas dignas de ser consideradas a la hora de brindar una respuesta mediante políticas públicas estatales al grave problema de la exclusión social que describimos en el apartado anterior. Este tipo de políticas tienen un papel muy importante que cumplir por el impacto que logran aportando un beneficio a muchas

familias que se encuentran en condiciones muy desfavorables. Lo dicho no implica anotar que también las iniciativas tienen sus aspectos criticables, sus puntos polémicos y discutibles, pero siempre es mejor criticar y mejorar algo que existe, que se implementa, que llega y mejora aunque sea un poco la vida de la gente, que debatirse sobre la nada de la ausencia de políticas sociales.

A continuación, se analizan distintos aspectos de estas dos políticas sociales.

● El origen

El Programa Ciudadanía Porteña (en adelante, el P.C.P) se aprobó por la ley 1878 de la Legislatura de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, comenzando a funcionar en noviembre de 2005. La Asignación Universal por Hijo (en adelante, la A.U.H), en cambio, es implementada por el decreto presidencial 1602/09.

Se consigna en dicho decreto “que la particular naturaleza de la situación planteada y la urgencia requerida para su resolución, dificultan seguir los trámites ordinarios previstos por la Constitución Nacional para la sanción de las leyes, por lo que el Poder Ejecutivo Nacional adopta la presente medida con carácter excepcional”¹⁴.

Es importante aclarar, respecto del origen de ambas iniciativas, que es más sólido jurídicamente hablando la aprobación de una ley que un decreto presidencial, eventualmente más fácil de derogar, además de no haber podido ser enriquecida la iniciativa por otros espacios políticos durante un debate parlamentario.

● Definición de la población destinataria

La población beneficiaria, para el P.C.P son los grupos familiares en situación de pobreza¹⁵.

El decreto que implementa la AUH funda: “un subsistema no contributivo de Asignación Uni-

14. Decreto 1602/09. Poder Ejecutivo Nacional.

15. Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. Ministerio de Desarrollo Social. Guía de Servicios Sociales 2010. http://estatico.buenosaires.gov.ar/areas/des_social/fortal_soc_civil/pdf/td_guia_servicios_sociales_2010.pdf

versal por Hijo para Protección Social, destinado a aquellos niños, niñas y adolescentes residentes en la República Argentina, que no tengan otra asignación familiar prevista por la presente ley y pertenezcan a grupos familiares que se encuentren desocupados o se desempeñen en la economía informal.¹⁶⁷

Ya en la definición de los destinatarios de las dos iniciativas se vislumbra una diferencia. Mientras el P.C.P define a los destinatarios por sus ingresos (pobres e indigentes), en la AUH se los categoriza en relación al trabajo (desocupados, trabajadores informales). Una definición tiende a la naturalización de la pobreza, la otra apunta a la relación de las familias con el trabajo, el gran integrador social.

Es importante consignar que un trabajador informal puede o no ser pobre o indigente, pero aún así es un sector poblacional muy vulnerable y desprotegido por no contar con las protecciones del trabajo registrado y con una obra social. Los ingresos mayores o menores que puedan recibir no les quita esta situación de vulnerabilidad que padecen y son contemplados para recibir la A.U.H.

◆ Aspecto educativo-preventivo

En ambas iniciativas se consigna la condición de que los niños cumplan controles sanitarios y asisten a un establecimiento educativo para recibir el beneficio.

En el decreto 1602/09 se define: "Que el otorgamiento del beneficio se somete a requisitos que deberán acreditarse para garantizar la universalidad y a la vez preservar la transparencia, condicionándolo al cumplimiento de los controles sanitarios obligatorios para menores y a la concurrencia al sistema público de enseñanza¹⁷⁷".

Es interesante apuntar que el derecho aparece condicionado en las dos políticas sociales que estamos analizando. Es un derecho del desocupado o trabajador informal que manda a sus hijos a la escuela y a los centros de salud. Este tipo de obligación origina por supuesto una elevación de la matrícula escolar y mejores controles sanitarios, lo que es muy positivo. Pero es importante marcar que la obligación no genera siempre un cambio subjetivo en las personas, sobre lo que hay que seguir trabajando. No alcanza sólo con obligar a las personas, sino que estas también experimenten la educación y la salud como una necesidad y como un derecho. El Trabajo Social puede hacer, en este sentido, desde su tarea un aporte en el día a día con la gente por ser nuestra labor "esencialmente educativa, de carácter promocional, preventivo y asistencial¹⁸⁷".

El P.C.P define como objetivo: "Asegurar un ingreso mínimo a los hogares en situación de pobreza para comprometer la asistencia escolar de todos los niños y jóvenes y la realización de los controles de salud contribuyendo de esta manera a interrumpir los circuitos de reproducción intergeneracional de la pobreza para que todos los habitantes de la Ciudad puedan ejercer plenamente su condición de ciudadanos¹⁹⁷".

Es llamativa la definición de la pobreza poco menos que como enfermedad hereditaria o atribuida sólo a la ignorancia de quien la padece y no a una organización estatal y un modelo económico y social que la provocó. El pobre, además, aparece definido como un ciudadano no pleno, naturalizando así que sus derechos ciudadanos se vean vulnerados en el devenir cotidiano.

◆ La prestación concreta

Hay una diferencia que es sustancial apuntar aquí y que hace a la constitución de los sujetos destinatarios de la política social de ambas iniciativas.

16. Decreto 1602/09. Poder Ejecutivo Nacional.

17. Decreto 1602/09. Poder Ejecutivo Nacional.

18. Ley Nacional 23.377 de Servicio Social o Trabajo Social.

19. Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. Ministerio de Desarrollo Social. Guía de Servicios Sociales 2010. http://estatico.buenosaires.gov.ar/areas/des_social/fortal_soc_civil/pdf/cd_guia_servicios_sociales_2010.pdf Pág. 95.

El P.C.P brinda una tarjeta de compra precargada cuyo monto sólo puede gastarse “para la adquisición de alimentos, productos de limpieza e higiene personal, combustible para cocinar y útiles escolares²⁰”. La AUH en cambio constituye un subsidio económico percibido por el jefe de hogar o adulto responsable, que es el encargado de administrarlo y gastarlo.

Es importante aquí consignar lo que apuntó con acierto Margarita Rozas Pagazza cuando “el trabajo social, al reducir el sentido de las necesidades al plano de la reproducción biológica del hombre, ha deformado la naturaleza de las necesidades humanas y ha perdido de vista el horizonte de la esencia humana²¹”.

En este sentido, el P.C.P apunta a una visión de las necesidades como la simple reproducción biológica, ejerciéndose también un fuerte control sobre lo que se debe gastar, y por ende, definiendo lo que las personas beneficiarias del subsidio necesitan. No es una diferencia menor apostar al criterio del jefe de hogar, confiando y dándole la posibilidad de administrar el destino del subsidio, que definírselo arbitrariamente desde un sentido de reproducción biológica. Se animaliza de esta forma a los pobres, se los trata como subhombres, como definimos en el anterior párrafo siguiendo a Juan Villarreal. La esencia humana que consigna Margarita Rozas Pagazza, se ve comprometida. Así, el P.C.P brinda la tarjeta de los pobres, para comprar comida en los mercados y locales de los pobres, cristalizando la segregación y la exclusión social. La inclusión social no es sólo comer más y mejor, sino justamente derribar estas fronteras, estos estigmas.

● El acceso

En el caso del P.C.P se hicieron grandes operativos de inscripción en los años 2005 y 2006. Una vez cumplidos estos operativos, no se brinda po-

sibilidad alguna de nuevos ingresos. Se afirma en la página oficial del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires que “actualmente, la inscripción al Programa está cerrada²²”

En la AUH no se brindan límites a nuevos ingresos para recibir la prestación, siempre que se cumpla con los requisitos que establece el decreto. Siendo la situación del mercado laboral y social muy inestable, es más atinado que los programas destinados a atender a los sectores más vulnerables, a los excluidos, tengan abierta siempre la posibilidad de nuevos ingresos. Porque las necesidades de las familias no pueden esperar operativos de inscripción definidos por la autoridad gubernamental. Muchas veces las necesidades urgen y se desencadenan por situaciones inesperadas, con configuraciones familiares cambiantes, inestables, y se comprometen así la atención de las necesidades básicas de muchas personas.

Pensando desde el Trabajo Social

Concluyendo el trabajo, se busca en este apartado reflexionar sobre los aportes que puede hacer nuestra profesión para mejorar las políticas sociales estatales, acercándolas a las necesidades y objetivos de las personas y grupos sociales que muchas veces atendemos.

El trabajador social interviene habitualmente atendiendo a personas vulneradas en sus derechos sociales y que padecen “problemáticas sociales complejas”, usando el término de Alfredo Carballeda²³. La exclusión social, esa gran herida del cuerpo social argentino, no se resuelve con ninguna receta magistral ni preestablecida. Es una construcción social y como tal debe ser abordada.

En este contexto irrumpe “ese sujeto inesperado, constituido en el padecimiento de no pertenencia

20. Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. Ministerio de Desarrollo Social. Guía de Servicios Sociales 2010. Op.cit. Pág. 96.

21. Rozas Pagazza, Margarita. Op.cit. Pág. 26.

22. Portal del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. Programa Ciudadanía Porteña. Apartado Descripción del programa. Se puede consultar en http://www.buenosaires.gov.ar/areas/des_social/ciudadania_portenia/fundamentacion.php?menu_id=21937

23. Carballeda, Juan Manuel (2008). La intervención en lo Social y las Problemáticas Sociales Complejas: los escenarios actuales del Trabajo Social. En Revista Margen n° 48. Se puede consultar en <http://www.margen.org/suscri/numero48.html>

a un todo social, dentro de una sociedad fragmentada que transforma sus derechos subjetivos en una manera de opresión que se expresa en biografías donde sobresalen los derechos vulnerados²⁴".

Sujetos inesperados, difíciles de abordar desde esquemas rígidos, desde los mandatos tradicionales institucionales, desde políticas sociales cerradamente focalizadas. Es importante rescatar este aspecto: quienes padecen la exclusión social son sujetos. Sujetos de derecho y sujetos abiertos a sus múltiples posibilidades.

Por eso, el Trabajo Social, como las otras disciplinas "que intervienen en lo social, se encuentran frente a nuevas posibilidades donde, sería dable pasar de la lógica de la detección de lo enfermo, disfuncional o patológico, hacia la recuperación en cada sujeto desde sus propias capacidades y habilidades. Es decir orientar la intervención hacia una lógica de reparación²⁵".

Reparar años de abandono, de exclusión. Recuperar habilidades y capacidades en esos sujetos olvidados, golpeados, separados de la sociedad. Si el Estado recuperó progresivamente algunas de las capacidades de las que lo había mutilado el modelo neoliberal, si lo público se reconstituyó aún con sus limitaciones, queda siempre pendiente la posibilidad de abrir a las personas los marcos donde puedan desarrollar sus posibilidades.

Nuestra disciplina aparece a veces sólo confinada a lo atención microsocioal, como una actividad de carácter esencialmente educativo, de carácter promocional, preventivo y asistencial de personas, grupos o comunidades, como afirma el texto de la ley 23.377. Es importante la labor microsocioal para acompañar y asesorar para el mejor desarrollo de sus posibilidades a la población.

Pero se descuida muchas veces que el Trabajo Social es también importante, fundamental, en la elaboración de las políticas sociales y su llegada a la gente. También lo dice la ley que regula la profesión, cuando establece, como una de las funciones del profesional de servicio social o trabajo social: "...Asesorar en la formulación, ejecución y evaluación de políticas tendientes al bienestar social...".²⁶

Es esencial que pueda el Trabajo Social abrirse camino para evaluar, planificar y programar las políticas sociales porque tienen sus profesionales una inserción en lo social, en la comunidad, de la que carecen otras disciplinas. Si bien hay trabajadores sociales que intervienen en el diseño de las políticas sociales, no está quizás tan extendido o incorporado como algo común en el desarrollo de la profesión, más bien confinada a lo microsocioal y la actuación educativo/preventiva como ya se dijo.

Juan Villarreal apuntó que "...cuando hacemos referencia a la descentralización del Estado, las políticas públicas y la acción social, aludimos a una operatoria pública que pretende acercar la decisión estatal a la voluntad social...".²⁷

El Trabajo Social es necesario como articulador entre la política pública estatal y lo que desean y necesitan las personas. De esta forma, teniendo en cuenta la demanda social es que se reconstituye lo público, es que se supera ese autismo estatal o ese accionar burocrático y alejado totalmente de las necesidades de la gente.

Es interesante trabajar para que las políticas sociales sirvan como elementos que favorezcan el desarrollo de las potencialidades de los sujetos y se orienten teniendo en cuenta a los destinatarios no como sujetos pasivos, sólo receptores, sino como sujetos activos, protagónicos. Y que las

24. Carballada, Juan Manuel (2008). Op.cit.

25. Carballada, Juan Manuel (2008). Op.cit.

26. Ley Nacional 23.377 de Servicio Social o Trabajo Social.

27. Villarreal, Juan (1997). La exclusión social. Ed. Norma. Buenos Aires. Pág. 198.

políticas sociales les brinden a la población destinataria también un ámbito de participación en la elaboración o modificación de dichas políticas,

para orientarlas mejor y enriquecerlas teniendo como norte la inclusión social y no sólo la supervivencia biológica de los hombres.

Bibliografía

- Bauman, Zygmunt (2005). *La globalización. Consecuencias humanas*. Fondo de cultura económica. Buenos Aires.
- Carballeda, Juan Manuel (2008). "La intervención en lo Social y las Problemáticas Sociales Complejas: los escenarios actuales del Trabajo Social". En *Revista Margen* n° 48. Disponible en <http://www.margen.org/suscri/numero48.html>
- Gramsci, Antonio (1997). *Notas sobre Maquiavelo, sobre la política y el estado moderno*. Ed. Nueva Visión. Buenos Aires.
- Hobbes, Thomas (1980). *Leviatán*. Fondo de Cultura Económica. México.
- Iazetta, Osvaldo (2008). *Lo público, lo estatal y la democracia*. En *Íconos, Revista de Ciencias Sociales* n° 32, Ecuador, Quito. Pags. 49-60
- Locke, John.(2003) *Ensayos sobre el gobierno civil*. Ed. Gernika, México.
- Petrella, Ricardo (1997). *El bien común. Elogio de la solidaridad*. Ed. Temas de debate. Madrid.
- Rozas Pagaza, Margarita (1998). *Una perspectiva teórica metodológica de la intervención en Trabajo Social*. Editorial Espacio. Buenos Aires.
- Sidicaro, Ricardo (2001). *La crisis del Estado*. Libros del Rojas. Universidad de Buenos Aires. Buenos Aires.
- Villarreal, Juan (1997). *La exclusión social*. Ed. Norma. Buenos Aires.
- Zaiat, Alfredo (Director de la Colección); Rapoport, Mario (Director Académico); Vicente, Ricardo (Coordinador) (2009). *Historia de la Economía Argentina del Siglo XX*. Ed. Página 12. Buenos Aires.

Otras fuentes

Decreto 1602/09. Poder Ejecutivo Nacional.

Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. Ministerio de Desarrollo Social. *Guía de Servicios Sociales 2010*. Disponible en http://estatico.buenosaires.gov.ar/areas/des_social/portal_soc_civil/pdf/cd_guia_servicios_sociales_2010.pdf.

Ley 23377 de Servicio Social o Trabajo Social.

Portal del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. Programa Ciudadanía Porteña. Disponible en http://www.buenosaires.gov.ar/areas/des_social/ciudadania_portenia/fundamentacion.php?menu_id=21937

Artículos Seleccionados

Hogares de ancianos, transformaciones posibles para un buen envejecer

David Zolotow*

Fecha de recepción: 20 de diciembre de 2010
Fecha de aceptación: 9 de marzo de 2011
Correspondencia a: David Zolotow
Correo electrónico: dazolotow@hotmail.com

** Profesor Titular. Carrera de Trabajo Social. UBA.

Resumen:

La atención, organización y los servicios brindados por los hogares de ancianos, están en directa relación con la concepción acerca del envejecer y las ideas y creencias que sustentan quienes están a cargo de estas instituciones.

Paradigmas asistencialistas y que consideran a los mayores una carga, generan instituciones promotoras de dependencia. Paradigmas que consideran a los mayores un recurso, generan programas proactivos.

Luego de presentar una breve recorrida por la historia de los hogares, posibles tipologías y cuestionamientos, se presentan nuevos paradigmas que posibilitan nuevos marcos teóricos para orientar el desempeño profesional de los trabajadores sociales en su intervención en las citadas instituciones.

Palabras claves: Paradigmas, hogares de ancianos, transformación

Introducción

Son estas instituciones, también conocidas como hogares de ancianos, geriátricos, ancianatos, asilos, depósitos de viejos, instituciones de larga estadía, etc., ¿un mal necesario?, ¿una muestra de desden de la sociedad por los mayores?, ¿un destino inevitable del envejecer?, ¿un ejemplo de la falta de amor familiar?, ¿un negocio que lucra con el dolor ajeno?, ¿un destino que eligen los mayores?, ¿un recurso institucional, para quienes molestan por su declinación?. Todas las preguntas, admiten variadas y contradictorias respuestas, todas reflejan los múltiples rostros del envejecer, porque este fenómeno es universal, todos envejecemos, pero la forma, dónde y con quién, es singular.

Lo cierto es que estamos en el siglo XXI, la explosión de la vejez es un hecho incontrastable y nuevo en la historia de la humanidad, por la cantidad de mayores que existen en el mundo y porque estas cifras seguirán incrementándose en los próximos años. Situación esta que demanda respuestas socio políticas adecuadas y multiplicidad de servicios gerontológicos que respondan a las múltiples posibilidades y necesidades de este grupo etéreo, desde una perspectiva de promoción del buen envejecer

En forma paralela a la generación de políticas adecuadas, la existencia de estas instituciones amerita una adecuada intervención desde el trabajo social. Si bien el abordaje gerontológico es interdisciplinario y es frecuente encontrar equipos multidisciplinarios en estas instituciones, integrados por representantes del área psicológica, médica, rehabilitatoria, recreativa, social, etc. Es el trabajo social, con su compromiso con la dignidad de las personas, la justicia social y los valores humanos quienes, a mi juicio, deben liderar el trabajo en estas instituciones, para convertirlas en centros de promoción de bienestar y buen envejecer para los mayores.

De la vejez y vejeces

Tradicionalmente la vejez ha sido relacionada con la enfermedad, la dependencia y la falta de

productividad, generando una serie de políticas y programas vinculados a este paradigma, que hoy se encuentran desfasados de la realidad de los mayores en el mundo. De hecho la mayoría de las personas se adapta a los cambios con la edad y continúan siendo autónomos, ya muy ancianos, sobre todo en los países en vías de desarrollo. Ha llegado el momento de instaurar un nuevo paradigma que considere a las personas mayores participantes activos de una sociedad que integra el envejecimiento y que considere a dichas personas contribuyentes activos y beneficiarios del desarrollo.

Si se quiere hacer del envejecimiento una experiencia positiva, una vida más larga debe ir acompañada de oportunidades continuas de autonomía y salud, productividad y protección. Nuevos paradigmas, nos interpelan, acerca de los programas y servicios para los mayores. Básicamente a la posibilidad de transformación de los ya existentes y dentro de estos a los hogares de ancianos.

Transformaciones posibles

Vamos en camino de dejar de lado viejos paradigmas, ya que los mayores están siendo visualizados como parte de la sociedad y con posibilidades de continuar contribuyendo en el desarrollo. Pero, ¿las políticas y programas sociales, dan cuenta de esta nueva perspectiva? ¿Se favorecen cambios desde lo institucional y social, desde las oportunidades y posibilidades o se persiste en actitudes discriminatorias y prejuiciosas?

Nos encontramos con la coexistencia de diversidad de programas, con un espectro que va desde el asistencialismo, por ejemplo la institucionalización de mayores por problemas sociales y económicos, a la promoción del envejecimiento activo o satisfactorio como pueden ser los programas universitarios para mayores. Los hogares de larga estadía, en general siguen manteniendo las viejas concepciones, el desafío es lograr iniciar el camino de la transformación. Aquí, más que reformas estructurales, es necesario adecuar los nuevos paradigmas en la vida diaria de estas instituciones,

pasar de un modelo tradicional a instituciones inteligentes.

Hogares de Ancianos

Los primeros hogares de ancianos o residencias geriátricas aparecen en Europa en el Siglo XVI destinados a albergar locos, vagabundos, desviados de la ley y viejos. A través del tiempo ha sido un recurso que la sociedad instrumentó para dar respuesta a diversos problemas planteados por la población envejeciente. Contrariando la mitología popular, que fija como ineludible el destino de los mayores reclusos en instituciones, las cifras indican que en América latina, es difícil que llegue al 2% la población mayor de sesenta años que se encuentra en hogares. Estas instituciones están teñidas de tradición y de historia, nacen y se desarrollan bajo concepciones asilares. Recién a mediados del siglo XX algunas incorporan el concepto de rehabilitación y a partir de la década del ochenta se comienza a pensar en términos de promoción de la salud. Actualmente coexisten estas tres concepciones.

Como toda estructura organizacional, los hogares se sustentan en ideas y creencias, estos pueden configurar sistemas rígidos, donde la pasividad, la despersonalización y el quietismo configuren los rasgos más destacados o sistemas flexibles, donde la actividad, la participación, el respeto por el individuo se constituyan en la base de una tarea de constante cambio y ajuste al medio.

El primero de los paradigmas, los sistemas rígidos, corresponde a la orientación de vejez igual a enfermedad, o el modelo deficitario, el segundo toma en cuenta, los criterios de envejecimiento exitoso, activo, y un buen envejecer.

Acerca del funcionamiento

Surge el interrogante acerca de si la gestión de esas instituciones puede encausarse en forma armónica, estable, o si su dinámica funcional se asemeja más a secuencias de equilibrios y desequilibrios.

Desde la perspectiva del desarrollo humano, el envejecer es universal. La manera de hacerlo es propia de cada sujeto, es decir que la uniformidad en la generación de los diferentes servicios, el tratar a los mayores como iguales significa un reduccionismo que, no solo no contempla la diversidad y heterogeneidad de las personas, sino que en la mayoría de los casos termina rigidizando las normas institucionales y empobreciendo la calidad de servicio.

Referirse a instituciones implica la presencia de normas y algún grado de organización. La falta de las mismas en nombre del respeto a la individualidad tampoco son conducentes, por que generarían un estado de anarquía, que repercutiría negativamente en los residentes.

Muchas veces son considerados aspectos que tienen elevada visibilidad: pisos limpios, pintura impecable, orden, alimentación abundante, mucho más que las que tienen baja visibilidad: un trato cordial, calidad alimentaria, ocupación y preocupación por los residentes, respeto por la singularidad, etc. Estas situaciones donde no siempre está clarificado qué es lo importante de lo accesorio, dificultan muchas veces el accionar habitual. Estos establecimientos, presentan variedad de situaciones, las diferentes demandas y expectativas de los residentes, sus familiares y amigos, del personal de atención directa, de profesionales y los directivos, demandan una actitud de construcción constante de la armonía institucional, que en el devenir implica pasar de equilibrios a desequilibrios y así sucesivamente.

Es pasar de una modalidad, tradicional a una modalidad inteligente. (ver cuadro).

Los fines de la intervención

La atención, organización y los fines de los hogares, se relacionan directamente con las concepciones que se tienen acerca del envejecer y de esta etapa de la vida. Consiguientemente, nos encontramos con modalidades donde predomina más lo asilar, en otras lo rehabilitatorio, y en algunas la promoción de la salud. También siguiendo otra

Tradicional	Inteligente
tradicional rígida negadora del conflicto individualista verticalista rutinizada cerrada reactiva con perfil resultante de su historia.	apertura aprendizaje innovación creatividad liderazgo excelencia en los recursos humanos cultura de la eficiencia empowerment flexibilidad equipo visión compartida transparencia aceptación del error responsabilidad y autocontrol ética

caracterización, podemos agruparlas en tradicionales, adaptativas y proactivas.

En su forma "asilar" no satisfacen más que las necesidades fisiológicas y de seguridad física, casa y comida. El enfoque "rehabilitatorio", significa un adelanto del período anterior, procurando que la capacidad funcional de los residentes se encuentre atendida y efectuado las tareas de rehabilitación cuando fuere necesario, casa, comida, y actividades organizadas, los residentes se adaptan a la institución. El enfoque de "promoción de la salud", se inscribe en la concepción del desarrollo integral de la persona, independientemente de su edad, procura el aprovechamiento de sus potencialidades, y la realización personal. El hogar está en función de los residentes, la institución se transforma de acuerdo a los intercambios con su contexto, la atención es personalizada y se vive en proyecto.

El desafío es lograr la contención y seguridad institucional, respetando las individualidades de sus integrantes, es procurar el desarrollo de las potencialidades, sin obligar a participar de actividades que no resulten placenteras, son conciliar intereses entre residentes, personal y directivos,

es favorecer la comunicación tolerando las diferencias.

La propuesta de evaluación e intervención institucional, es comprenderlas como una entidad con partes interdependientes, un sistema, en el cual la modificación de una de ellas afecta la totalidad.

Las instituciones son conformadas por las personas que las constituyen, pero a su vez es una entidad existente que conforma, a la vez que es algo instituido es algo que instituye.

Paradigmas que guían la intervención

Mejorar el funcionamiento institucional, lograr que estas se organicen en función de los residentes requiere de un conocimiento y compromiso con nuevos conceptos gerontológicos, que compartidos con todos los actores institucionales posibilitan respuestas creativas y saludables para todos.

Al respecto, la noción de envejecimiento exitoso, introducida por John Rowe en 1987, está basada

en investigaciones de un número cada vez mayor de sujetos que mantienen su capacidad funcional, un buen desempeño cognitivo, un amplio grado de participación social, hasta épocas muy avanzadas en su vida. Se comienza a cuestionar seriamente la concepción del proceso de envejecimiento, ligada al deterioro progresivo e irreversible de las capacidades funcionales del sujeto.

Es definida como un estilo de vida personal y social, que cursa con dignidad, energía y salud, actividad física y mental, participación e integración social, productiva y política; seguridad, tranquilidad y satisfacción con la vida propia, que termina con una buena muerte. Es el resultado de optimizar nuestro potencial personal y social, viviendo vidas tan activas, participativas y productivas, saludables y solidarias como nuestras condiciones permitan.

En 1990, Baltes y Baltes introducen el concepto de vejez satisfactoria, como resultado de la optimización selectiva con compensación. En sus investigaciones de la vejez exitosa describen los mecanismos de Selección, Optimización y Compensación (SOC), así los mayores mantienen un funcionamiento psicosocial competente, seleccionando campos de actuación específicos, optimizando los propios recursos y compensando los declives experimentados.

El envejecimiento activo es el proceso por el cual se optimizan las oportunidades de bienestar físico, social y mental durante toda la vida con el objetivo de ampliar la esperanza de vida saludable, la productividad y la calidad de vida en la vejez. El término “envejecimiento activo” fue adoptado por la Organización Mundial de la Salud a finales del siglo XX con la intención de transmitir un mensaje más completo que el de “envejecimiento saludable”. Por tanto, el vocablo “activo” hace referencia a una implicación continua en cuestiones sociales, económicas, espirituales, culturales y cívicas, no sólo a la capacidad para estar físicamente activo. Las personas mayores que estén enfermas o tengan limitaciones físicas como consecuencia de discapacidades pueden seguir colaborando activamente con sus familias, sus semejantes, en el ámbito institucional y comunitario.

El envejecimiento activo como acercamiento postula el reconocimiento de los derechos humanos de los mayores y en los Principios de las Naciones Unidas de independencia, participación, dignidad, cuidados y realización de los propios deseos. Dicho acercamiento sustituye la planificación estratégica desde un planteamiento “basado en las necesidades” (que asume que las personas mayores son objetivos pasivos) a otro “basado en los derechos”, que reconoce la titularidad de las personas mayores a derechos como la igualdad de oportunidades y al tratamiento en todos los aspectos de la vida y apoya asimismo su responsabilidad para poner en práctica la participación en el proceso político.

Conclusiones

Lograr transformar un hogar de ancianos, no es cuestión de grandes inversiones financieras, incorporación de tecnologías de última generación ni cambios sustantivos de personal, es básicamente concordar en la reflexión sobre nuevos paradigmas a partir de los cuales, organizar los cambios adecuados.

Cada una de las áreas o sectores de la institución debe involucrarse en un compromiso activo y participativo en la misma, los residentes no deben ser beneficiarios pasivos de la actividad institucional, su participación debe darse en todos los niveles y deben poder tener representación en las decisiones que los afectan en forma directa, no es solo ser parte del hogar, sino también tener parte y formar parte.

La participación no es solo una relación o un contacto con otros, es también una relación de mutua transformación. El participante construye y modifica al objeto o hecho en el cual participa, y por el hecho de hacerlo es también transformado. La participación es un derecho a través del cual se puede lograr la autorrealización, es una condición para la libertad, pues permite decidir y es un cambio de relación, ya que el poder y las fuerzas institucionales tienden al equilibrio.

Los conceptos sobre el “deber ser”, de los hogares de ancianos se basan en concepciones, que

ubicar al ser envejeciente, como sujeto y protagonista activo de su vida.

Más que una respuesta uniforme a lo que deben ser estas instituciones, se propone la uniformidad en la búsqueda de caminos conducentes a estas respuestas. Motorizar este movimiento, es superar las contradicciones entre necesidades y satisfactores, entre lo universal y singular del en-

vejecimiento, entre el adentro y el afuera institucional, entre lo local y lo global, entre la salud y la enfermedad, entre las alegrías y tristezas, entre la diversidad y la uniformidad.

No excluye llegar a buen puerto, pero más que el arribo, importa la manera de viajar, en este sentido hogares, saludables inteligentes, proactivos incluyen la transformación constante como manera de vivir.

Bibliografía

- A.G.E.B.A. (1989) Cuadernos de Gerontología – Publicados por (Asociación Gerontológica de Buenos Aires) Año II – Números – 4-5-6. Ed. Amorrortu.
- Ballesteros R. y otros (1999) Que es la psicología de la vejez. Biblioteca Nueva. Madrid. Jules H.Y (1970). La cultura contra el Hombre Edit. Siglo XXI.
- Beaver M. Miller D. (1998) La práctica clínica del trabajo social con las personas mayores. Editorial Paidós. Laforest J (1991). Introducción a la gerontología. Herder.
- Benatar R. Frias R Kaufmann A. (1997) Gestión de las residencias de la tercera edad. Ediciones Deusto S.A. Madrid España. Peace S. (1987). Vida Compartida. Una alternativa viable para la Tercer Edad. Instituto Nacional de Servicio Sociales. Madrid, España.
- Castells J. (1993) Como tratamos a nuestros ancianos? Resultado de una encuesta de hogares de ancianos en Argentina. Rev. Argentina de Geriátría y Gerontología. Pichon Riviere (1975). E. El Proceso Grupal, del Psicoanálisis a la Psicología Social. Edit. Nueva Visión.
- Engler t. Pelaez M. (2002) Más vale por viejo. BID. Szurek S. Y otros. (1994). Intervención psicológica en una residencia geriátrica. Rev. Española de Geriátría y Gerontología.
- Goffman E. (1970) Internados – Ensayos sobre la situación social de los enfermos mentales. Temas de Psicología Social – Revista. 1985 N° 7 Argentina.
- Zolotow David. (2002) Los devenires de la ancianidad. Lumen Humanitas.

Recuperando historia

La CREAR, una experiencia de política integral. "El pueblo educa al pueblo" Lema de la Campaña

Manuel Gómez*

Fecha de recepción: 29 de marzo de 2011
Fecha de aceptación: 12 de abril de 2011
Correspondencia a: Manuel Gómez
Correo electrónico: mgomez@unm.edu.ar

** Lic. Manuel L Gomez- Coordinador de la Licenciatura en Educación Secundaria- Universidad Nacional de Moreno. Titular de Procesos de Formación Continua- Universidad del Salvador- Coordinador del Programa de Formación Profesional del INET.

Introducción

Durante los años '73 y '74 se desarrolló en la Argentina la CREAR - Campaña de Reactivación de la Educación de Adultos para la Reconstrucción-, de orden nacional y destinada a alfabetizar personas iletradas e impulsar cambios superadores en la educación de adultos. Acallada por los años de dictadura, pero también por el avance de otras concepciones ideológicas, recién en los últimos tiempos la experiencia está siendo rescatada desde distintos ámbitos académicos.

La intención de este artículo es presentar la CREAR como un modo de diseño y de gestión de política educativa, significativa para la educación de adultos, pero también como una experiencia útil para resolver situaciones en otros niveles y modalidades del sistema educativo.

Las políticas educativas y las acciones pedagógicas específicas, solo son comprensibles en el marco de las políticas globales de un gobierno, en especial de la política social, que ofrecen el encuadre en tiempo y espacio, fortalecen estrategias

de participación y posibilitan que los educadores y los alumnos le encuentren sentido a su tarea. La educación no es una mera acumulación de técnicas asépticas, sino la formación de una persona que vive, sufre y se proyecta en una comunidad concreta. No hay educación sin un para qué, sin un sentido.

Esto nos lleva a la cuestión de la complementariedad entre las perspectivas del educador y otros profesionales que analizan e intervienen en las políticas sociales. Un caso particular es la relación que se da entre los docentes y los Trabajadores Sociales. Este diálogo e interacción suele tener una tensión compleja; suele desconocerse la especificidad de los roles, aportes y marcos teóricos de intervención de los otros. Esto disminuye la potencialidad de una alianza deseable desde una mirada de integralidad de acciones complementarias destinadas a los mismos sujetos participantes.

La fuente del desentendimiento suele provenir de dos errores. Uno es considerar la educación como una acción neutra, desentendida de las condiciones concretas en las que vive el alumno. Es la herencia que nos dejó el Normalismo de inicios del Siglo XX, con el que se construyeron los sistemas educativos modernos, entre ellos el argentino.

La contracara es privilegiar la atención de las condiciones socio-económicas y considerar la educación como un componente accesorio. Esto puede llevar a relativizar el acceso a los contenidos, a no atender a los requerimientos propios de todo proceso de enseñanza/aprendizaje y/o a ideologizar sin estimular el pensamiento crítico de los alumnos. Se separa la modificación en las relaciones de poder en la institución o la resolución de necesidades básicas del acceso efectivo al conocimiento.

Si bien en la CREAR, no figuraba una dedicación formal para los Trabajadores Sociales, lo cierto es que hubo en su organización y desarrollo la perspectiva de contribuir a la organización social y que de hecho muchos Asistentes Sociales (terminología de la época) fueron parte de la Campaña, sea como alfabetizadores o en

otras funciones técnicas, en los equipos provinciales y aun en el equipo nacional, aportando la singularidad de su visión en una tarea de construcción compartida con educadores y otros profesionales.

No debe dejar de considerarse la vinculación que en los años 60 y 70 tenía la educación de adultos con la concepción y propuesta del desarrollo para la comunidad. La mutación cultural deseable, desde una visión desarrollista, para el éxito de las estrategias de "mejoramiento de la calidad de vida" de las comunidades pobres o con "menor desarrollo relativo"-según la terminología de esta corriente de pensamiento- estaba vinculada a la posibilidad de modernizar las acciones educativas destinadas a los adultos, y la integración a planes de reubicación de vivienda, de modernización productiva en las áreas rurales o de programas de educación para la salud.

Esto señaló un nuevo punto de contacto entre maestros y trabajadores comunitarios. Curiosamente el quiebre de ese modo de intervención, expresado en el pensamiento latinoamericano de Paulo Freire fue introducido, en gran medida, desde el campo del trabajo social. No es casual que muchos de los entusiastas presentadores del pensamiento de Paulo Freire hayan sido asistentes sociales y no educadores, como se podría suponer. Freire no se estudiaba en los Profesorados o en la carrera de Ciencias de la Educación, circulaba por ámbitos preocupados en impulsar nuevos abordajes de la organización social y política.

Diseño de la CREAR

El diseño e implementación de las políticas educativas requieren un adecuado análisis de la situación y un enfoque multisectorial, multidisciplinario, que atienda la policausalidad presente en los procesos sociales. La fragmentación en los diagnósticos y en las respuestas, lleva inexorablemente al fracaso de cualquier estrategia.

En el caso de la EDJA (Educación de Jóvenes y Adultos), esta cuestión es de mayor peso debido a la vinculación entre carencias educativas,

las respectivas historias sociales - tanto personales como colectivas - y las posibilidades de desarrollar proyectos de superación, tanto personales como comunitarios.

Son estrechas las relaciones entre la situación de pobreza, marginalidad social y los grados de analfabetismo o educación básica incompleta. El éxito de la educación de adultos esta, entonces, íntimamente condicionada a que los adultos inscriban los aprendizajes en un proyecto personal y comunitario que implique mejores condiciones de vida, mejor formación para el trabajo en el marco de una etapa superadora de organización social. Concebir la educación de adultos como un fin en si misma lleva inexorablemente a su escolarización y a su organización en los términos tradicionales del sistema educativo, disociado del conjunto de la vida social de los destinatarios y participantes.

Considerar, por el contrario, al adulto-alumno como sujeto político, exige que sea partícipe de su educación desde el inicio y no un mero receptor de la transmisión de contenidos. En este sentido, la CREAR generó una estrategia en la que confluyeron líneas de trabajo político, social y pedagógico, desde el inicio mismo de su planificación hasta el desarrollo efectivo de las acciones de alfabetización.

No debe perderse la perspectiva de que la CREAR, y otras acciones de la DINEA- Dirección Nacional de Educación del Adulto- se enmarcaban en una política educativa tributaria del proyecto político de liberación nacional que privilegiaba la asunción y desarrollo de la propia identidad y la revalorización de nuestra cultura. Sobre el particular decía el entonces Ministro de Educación, Dr. Jorge Taiana “Lo que hay que tomar del pueblo son las expresiones auténticas. La cultura popular tiene que ser el sentir, el accionar y el pensar de un pueblo, y cuando ese sentir, pensar y accionar se transforma, se lo acepta y lo revierte para el pueblo, es realmente cultura popular”.

Esta concepción de la relación entre cultura y educación, revierte la postura iluminista que considera a la educación como un factor que, inten-

cionalmente, busca modificar la identidad cultural y ponerla en línea con los criterios universalistas y supuestamente, de una mayor racionalidad. La propuesta pedagógica de Freire, plantea justamente, la función que se abre para la educación como re-creadora de la propia identidad cultural, de sus valores y de sus intereses. No se parte de la supuesta ignorancia del adulto-alumno, sino de su conocimiento de su universo, de sus objetivos, su modo de relacionarse con el trabajo, sus valores. La educación supone un dialogo horizontal entre quien educa y quien aprende, en la búsqueda y recreación del conocimiento.

La primera tarea de la CREAR fue el diseño de estrategias de participación que corrieran el planeamiento de los escritorios de la tecnocracia. Se abocó rápidamente a un relevamiento del universo temático y vocabular que requería la aplicación del método psico-social.

Esta tarea signifió un interesante trabajo interinstitucional en la medida en que fue desarrollado por equipos de la DINEA en forma conjunta con Universidades de cada una de la cinco regiones en las que fue organizada federalmente la tarea.

Implicó esto dos movimientos. Del sistema educativo, tradicionalmente endogámico y autosuficiente, que se abría a otros aportes académicos, pero también de las Universidades, en dos sentidos: en colaborar con la gestión de políticas, pero también en la exploración de su entorno y en la elaboración menos “aséptica” del conocimiento. Esta alianza se prolongo en las tareas de capacitación de alfabetizadores y en el diseño y avances que pudieron hacerse del monitoreo-abruptamente interrumpido por el cambio de política educativa.

La tarea conjunta de relevamiento socio-cultural, dio como resultado la decodificación de un universo temático que se expresó en las palabras-claves requeridas para el proceso alfabetizador. Se configuró un grupo de palabras que se aplicarían en todo el país (llamadas “nacionales”) y otro grupo que daba cuenta de las particularidades regionales.

Las palabras nacionales fueron: voto-delegado-compañero-sindicato; campesino- maquina- tra-

bajo; pueblo -gobierno-América Latina unida o dominada.

Objetivos educativos

Como ya fue dicho, no se puede aislar la situación de analfabetismo de las condiciones sociales y económicas en la que vive el adulto. La reversión de esta situación exige por tanto una mirada que excede las cuestiones técnico pedagógicas, aunque ciertamente las incluye. Se han difundido últimamente propuestas reduccionistas de alfabetización preocupadas por resolver la cuestión desde paradigmas metodológicos absolutamente apartados de la búsqueda del desarrollo de la conciencia y que supone que la resolución de la lectura y escritura es una cuestión de carácter mecánico. La coherencia entre el planteo ideológico político y la técnica educativa es un componente de la mayor importancia, no se puede predicar la participación si no hay un espacio para el desarrollo del pensamiento autónomo de los adultos participantes, de su concientización creciente sobre las causas y estrategias para revertir las situaciones de injusticia social.¹

En ese sentido, los objetivos de la CREAR contemplaron la vida política de sus sujetos, no solo el dominio de la lectoescritura, convencidos que lo uno va acompañado de lo otro.

Estos objetivos se organizaron en cuatro áreas: político-social, económico-social, andragógico y lingüístico-cultural.

En el área político-social, se buscaba consolidar la participación crítica y activa de los adultos en la vida familiar, de la comunidad local y de las estructuras políticas. Esto implicaba: el conocimiento de la problemática de la propia realidad local, la vinculación de este aprendizaje con el incremento de la conciencia política expresada en un mayor grado de compromiso con la movilización y la participación plena en la gestión de los propios servicios educativos.

Respecto de lo económico-social, se destacaba que la formación debía contribuir a lograr en los adultos participantes una mayor información y conocimiento sobre las transformaciones económicas, especialmente sobre los proyectos estatales y sindicales de cogestión y autogestión, capacitando a los trabajadores en los nuevos sistemas de organización de la producción.

Para el área significativamente denominada "andragógica", se expresaban como criterios de la propuesta educativa el logro de un abordaje integral en el proceso de enseñanza-aprendizaje y el fortalecimiento de la conciencia crítica, con una referencia explícita a una "acción educativa concientizadora y liberadora", sin desconocer el conocimiento del "avance científico y tecnológico".

La Andragogía es la rama de la Pedagogía dedicada al estudio de la educación de adultos. Curiosamente su aparición en los años 60 tuvo efímera duración. Significó una modernización respecto de los planteos tradicionales que replicaban para los adultos los mismos procedimientos didácticos que para los niños. Esta variable, de todos modos, se mantenía en los carriles tecnocráticos tradicionales, que no corría al sujeto de aprendizaje de un papel más receptivo que activo. En la CREAR fueron resignificados sus aportes curriculares, en un contexto de orientación popular.

La CREAR se situaba en el marco de una educación permanente que le permitiera al adulto aprender a aprender, a reaprender y a desaprender. Se ubicaba en la vanguardia del pensamiento impulsado por la UNESCO en los años 70 que avizoraba ya el reemplazo de un esquema tradicional de acumulación de conocimientos por la asunción crítica de la revolución tecnológica que nos coloca a los adultos frente a la necesidad de actualizar conocimientos referidos a la vida social y productiva en un cambio continuo.²

1. "Si mi posición en la época hubiera sido mecanicista, no habría hablado siquiera de concientización"; "...como todos los mecanicistas, habría renegado de la concientización, de la educación, antes del cambio radical de las condiciones materiales de la sociedad". Freire, P. "Pedagogía de la esperanza" Pg 131- Ed Siglo veintiuno-Bs As 2002.

2. "Se viene reclamando para la educación permanente unas funciones que trasciendan su inicial vinculación con la alfabetización, reinserción social o educación complementaria... por el reforzamiento del concepto de democratización de la cultura... y por la necesidad de mantener y extender los conocimientos de la ciencia, la técnica y la tecnología" Cabello Martínez, Josefa. "Educación permanente y educación social"-Pg 55-Ed Aljibe-Málaga 2002.

Por último, en el área lingüística cultural se promovía la participación de los adultos en la creación de la cultura local, con proyección nacional y latinoamericana, desarrollando las potencialidades creadoras, vinculadas a la experiencia de vida y no al grado de instrucción alcanzado.

Se reconocía el “carácter pluricultural y plurilingüe de algunas regiones de nuestro país” con el objetivo de consolidar las propias culturas y apartar la educación de la incorporación a un modelo cultural homogéneo, característica esencial del nacimiento y consolidación del sistema educativo argentino. Es ese sentido se registraron experiencias de alfabetización en la propia lengua de algunos pueblos originarios.

Estrategia de organización

En la segunda mitad del siglo pasado y acompañando distintos procesos de descolonización y de cambio social, se desarrollaron numerosas campañas de Alfabetización; quizás la de Cuba, es la que más trascendió por su grado de efectividad y de movilización política. Una de las dificultades que han tenido muchas de estas campañas ha sido la de construir una organización en paralelo al sistema existente. Resultan esfuerzos potentes que, al carecer de continuidad institucional, pierden sus resultados positivos. Incluso, en algunos casos, varios años después se vuelven a registrar los mismos índices de analfabetismo que les dieron origen.

A diferencia de estrategias foquistas, la CREAR se inscribió en la política de la DINEA para la transformación de la acción de Centros y Escuelas que venían trabajando en el marco del sistema educativo. No se duplicaban esfuerzos ni se descalificaba al sistema, sino que se impulsaba un dinamismo que favoreciera la estrategia de generalizar el cambio. En ese sentido la CREAR buscó un efecto demostrativo y dinamizador.

En línea con el objetivo de posibilitar la educación permanente, la CREAR previó tres operaciones. La alfabetización inicial debería complementarse con la llamada Operación Rescate, que

contemplaba la continuidad y terminación de los estudios de Nivel Primario para los alfabetizados y la Operación Centro, de generalización de la experiencia al conjunto del sistema educativo de Adultos. La interrupción ya mencionada permitió que solo pudiera ser cumplida la primera.

En lo que hace a la organización y gestión se adoptaron los criterios de descentralización y democratización de la planificación, así como la regionalización y la cooperación con las organizaciones de base, lo que rompía la visión unitaria centralista de Buenos Aires y reforzaba la tendencia en la que venía operando la DINEA a través de las Delegaciones Provinciales.

A diferencia de las acciones que desarrollaba el Estado educador, en forma unilateral, la Campaña fue una tarea conjunta con los sectores involucrados. Se estableció una dinámica que incluyó acciones acordadas en las instituciones barriales, sindicatos y otros movimientos para decidir lugares y horarios de funcionamiento, así como sobre las propuestas de los alfabetizadores. Se reemplazaba el clásico sistema de designación del Maestro a un cargo en una comunidad que, por lo general, le era desconocida, por un sistema que tenía como pre/condición la relación entre el docente y el ámbito en el que trabajaría.

Esto estimuló la presencia en el Programa, junto a numerosos docentes, de militantes con prácticas sociales fuera del sistema educativo. A manera de ejemplo se puede mencionar la incorporación de Trabajadores Sociales que fortalecieron su tarea de organización comunitaria con el aporte de la alfabetización en el barrio.

Esto permitió multiplicar la difusión y motivación así como articular experiencias y objetivos de las comunidades con la propuesta educadora. No era una relación casi unipersonal entre el maestro y el alumno, sino una acción organizada con un proyecto social que enmarcaba los avances en la alfabetización. Se llegó rápidamente a espacios apartados y del conurbano de las grandes ciudades; generó un ajuste de la propuesta a las necesidades, posibilidades y percepciones de los adultos respecto de su educación, así como el

impacto sobre su vida cotidiana. Al mismo tiempo, esta articulación tendría incidencia también sobre el posible desgranamiento de los participantes, aspecto letal de la educación de adultos. El grupo operaba como unidad y espacio que acompañaba, no sólo a los alumnos sino también al propio alfabetizador.

En esa integralidad de la política debe mencionarse la prioridad de la CREAM para el Gobierno. Por un Decreto del Gral. Perón se otorgaba una franquicia especial a los empleados nacionales que fueran alfabetizadores voluntarios y, en una dimensión más significativa, se establecía el esfuerzo en inversión que posibilitaba el desarrollo de la decisión política a través de 10.000 alfabetizadores, remunerados según su dedicación y responsabilidad docente.

Dos soportes relevantes, capacitación y materiales de trabajo

Formación en el método

En una acción educadora como la emprendida, la decisión metodológica se constituye en el corazón del Programa. Ya se mencionó más arriba la incongruencia de propiciar la participación social y asumir metodologías de claro origen y fundamento conductista.

En la situación que nos ocupa, hay que referirse más bien a la diferencia con las posiciones tradicionales, provenientes de los postulados que dieron origen al normalismo, con base en el racionalismo iluminista y el positivismo. Supone esta línea, la existencia de un déficit constitutivo en el adulto que no lee y escribe o lo hace en forma incompleta. Desde esta perspectiva, la falta de dominio de la lectoescritura expresaría una marginación de la vida cultural; la responsabilidad es casi enteramente individual y recae en quien no asistió a la escuela o la abandonó tempranamente. Aquí también podemos ubicar la concepción que sostiene que la participación social está posibilitada por el dominio de la lengua escrita y el acceso al

conocimiento codificado. El lema "Quien no lee, no ve", acuñado en alguna campaña de alfabetización de nuestro país, expresa esta postura que desvaloriza la capacidad de los adultos de construir su vida al margen del dominio del código escrito.

Por el contrario, la filosofía desde donde se desplegó la CREAM partió del convencimiento de que la persona parcial o totalmente iletrada, ha construido una vida personal, familiar y comunitaria, que en tanto tal es creadora de cultura (entendida en términos de trabajo y organización social), que es portadora de una concepción del mundo, de la finalidad de su vida y sujeto político que interviene activamente en la sociedad.

En consonancia con ello, se diseñó un instrumento didáctico propio, el método CREAM, construido principalmente a partir del método psico-social de Paulo Freire,³ recreado en la realidad socio/histórica/política de nuestro país e integrándolo con aportes de la Psicología Social de la corriente de Pichón Rivièrre, vinculados a las técnicas de coordinación grupal y las estrategias de acceso al conocimiento.

Existía en esos años (y aun existe) en la Argentina un déficit de formación de maestros para la educación de adultos. Esta realidad, unida al hecho de la novedad del método y de que muchos de los alfabetizadores provenían de otros campos de la acción social, colocó como un requisito destacable contar con una fuerte acción de capacitación de los alfabetizadores.

Se cumplió una acción sistemática en el campo de la formación de educadores (Coordinadores Provinciales, de Área y de Base). Se partía del presupuesto de que, quienes fueran a aplicar el método, debían tener previamente no sólo el conocimiento teórico de sus fundamentos, sino la experiencia de su práctica, un saber que llevara a la propia reflexión sobre la práctica ("praxis educativa", en palabras de Paulo Freire).

La organización pedagógica preveía distintos niveles de responsabilidad: un Coordinador Pro-

3. Para una profundización del tema se sugiere la lectura de los textos de Freire, especialmente: La educación como práctica de la libertad y Pedagogía del oprimido.

vincial, un Coordinador de Capacitación, Coordinadores de Área y finalmente los Coordinadores de Base, denominación que tenían los alfabetizadores, una expresión que señalaba la distancia respecto del docente tradicional.

Cada uno de estos niveles fue destinatario de un cuidadoso programa de capacitación que abarcó desde los fundamentos políticos pedagógicos, el conocimiento de las bases teóricas de la metodología adoptada y el dominio de instrumentos operativos.

Esta formación tuvo un carácter de continuidad y se expresaba como una actividad permanente de reflexión sobre la misma práctica, en reuniones que mantenía cada Coordinador de Área con los alfabetizadores. Revisando los avances y dificultades que aparecían en los grupos, se abandonaba también el concepto tradicional de supervisión. Un instrumento novedoso y reconocido por su utilidad por los alfabetizadores, fue el Cuaderno del Alfabetizador, en el que cada uno de ellos llevaba un registro de cómo había transcurrido los encuentros y que era el material de trabajo para los encuentros con los compañeros y el Coordinador de Área. Este esquema revertía el ciclo que proponía el modelo tecnocrático del planeamiento educativo de los años 60 que reposaba en una estructura previa que el educador debía cumplir con rigurosidad. Daba cuenta esto del planteo freiriano de la dialéctica acción-reflexión constitutiva de la praxis educativa.

Manual y láminas

El Manual del Alfabetizador constituyó un elemento orientador de la tarea. La acción técnica de la alfabetización se inscribía en la decisión política que la había generado. El Documento de Bases de la Campaña expresaba “En la relación entre el coordinador de base y los alfabetizados se rompen la pautas de comunicación de la escuela liberal. Desaparece el maestro que impone su palabra y los alumnos que escuchan como meros receptores”.

La fundamentación política y conceptual se completaba con orientaciones sobre la organización del grupo, la preparación de los materiales, re-

comendaciones metodológicas sobre la creciente complejidad lingüística y la coordinación que debía cumplir el alfabetizador.

Lejos de los currículos rígidamente prescriptivos, el Manual apuntaba a que el alfabetizador contara con elementos teóricos y operativos que pudieran serle útil en la coordinación de los encuentros, para lograr una relación dialógica dinámica, constructora de una nueva situación, de una nueva relación y que justamente por eso era imposible de ser prevista.

Se movía la propuesta entre dos extremos no deseados. En el tradicional, el docente debía tener su clase totalmente diseñada y arribar a unos resultados prefijados. En el otro, convertir el encuentro en una situación de contención y diálogo en la que no hubiera resultados de aprendizajes objetivos y en la que los participantes no avanzaran en el dominio de la lecto/escritura. En ese contexto, el Manual era guía para la capacitación del Coordinador de Base, eje para la organización de la tarea diaria y elemento para la evaluación continua, con el propio grupo y con los otros Coordinadores del Área.

Otro recurso significativo lo constituyeron las láminas que graficaban las palabras relevadas como universo vocabular a trabajar.

El método psico-social parte de considerar que la alfabetización debe comenzar por las palabras significativas, que expresan las condiciones objetivas y las preocupaciones personales y comunitaria que tiene el adulto-participante. La objetivación de esas palabras en la imagen, ofrecen al grupo la posibilidad de encontrarse con la propia realidad, desde una perspectiva que favorece las condiciones para profundizar sobre ellas, asumir un diálogo transformador y proponer acciones de cambio.

No es la tradicional ilustración de un libro de texto universal y descontextualizado; es un elemento que incita y permite al grupo profundizar en el abordaje de su propia problemática. La producción de esas láminas fue asumida por el artista plástico Omar Gasparini, para las palabras de alcance nacional y equipos regionales para las pa-

labras locales. Fueron elementos relevantes por dos razones, por la calidad de producción como por la fuerza expresiva que transmitía la profundidad de significado de las distintas situaciones. Por primera vez había materiales de calidad que dignificaba la tarea. Recientemente el Ministerio de Educación editó una publicación en la que recoge estas producciones.⁴

De la clase al encuentro

Finalmente arribamos al momento central, el de la alfabetización. En primer lugar señalemos que no estaba planteado con un esquema áulico, sino como un Encuentro entre adultos, con un producto específico, que era el dominio de la lectoescritura. El Encuentro tenía varios momentos, que se iniciaba con el diálogo, análisis y reflexión sobre las cuestiones vitales relacionadas con la palabra con la que se trabajaría. Para ello el Coordinador presentaba la lámina correspondiente, se analizaba las implicancias que el tema tenía para el grupo y luego se pasaba al ejercicio de la lectura y escritura, tal como lo propone el método psico-social.⁵

En el encuadre de esta publicación quisiera centrarme en dos aspectos, que tienen que ver con la perspectiva más socio-política que con la didáctica pedagógica.

Recordemos que el alfabetizador era alguien relacionado con el grupo de aprendizaje por algún vínculo de tipo socio-cultural o político. Se lo proponía, justamente porque ese hecho era considerado un plus gravitante a la hora de conducir el proceso de aprendizaje. Esta relación estaba dada por la militancia barrial o por alguna otra circunstancia que favoreciera la comunicación del grupo.

Por otra parte, el Coordinador de Base, había sido capacitado en el método de la CREAR y contaba

con un universo vocabular producto de un serio trabajo de relevamiento y decodificación, tanto nacional como regional. Sin embargo la primera tarea que se sugiere es el análisis y decodificación de la problemática concreta y específica de ese barrio, de ese grupo.

Para ello se proponía un camino en cuatro etapas: ver- apreciar- conocer- resolver.

Este proceso de aproximación se iniciaba con el intercambio de experiencias y conocimiento vivencial que los participantes tenía respecto de la escena que presentaba la lámina. Si la palabra considerada era, por ejemplo, leche, se proponía un análisis de su importancia en la alimentación, las posibilidades de obtenerla, que lugar ocupaba esta preocupación en el núcleo familiar, en el barrio. Se caracterizaba la situación y se la vinculaba con la propia vida del grupo. A continuación, el alfabetizador aportaba información sobre aspectos como valor nutritivo, prácticas para su consumo seguro, etc.; finalmente llegado al momento de la ejecución, el grupo acordaba alguna acción que apuntara a mejorar la calidad de vida o el aseguramiento de condiciones comunitarias.

Se pasaba recién a la cuestión de la lectura y la grafía de la palabra. Esto es la vinculación del aprendizaje con la acción. Volviendo a alguna afirmación del principio, es el camino de encuentro de lo pedagógico con lo social y lo político. No es sólo el dominio de una técnica (en este caso la alfabetización) sino en cómo se utilizan los conocimientos en la resolución de los problemas concretos, No va el docente por un lado y el trabajador-operador por otro.

La otra cuestión que deseo mostrar es el rol-lugar del alfabetizador en el momento de la reflexión grupal. Para ello es necesario referirse al proceso de concientización, ya mencionado⁶. La tarea del coordinador no era instruir, sino problematizar

4. Homenaje a la CREAR-Editado por el Ministerio de Educación- Buenos Aires 2007.

5. Se sugiere la lectura de la propuesta del método psico-social en las obras de Paulo Freire; especialmente "La educación como practica de la libertad" y "Pedagogía del oprimido".

6. "Si no hay concientización sin revelación de la realidad objetiva... tal revelación, aun cuando de ella se derive una nueva percepción de la misma realidad, no es aun suficiente. La concientización no puede parar en la etapa de revelación de la realidad. Su autenticidad se da cuando la practica cuando la practica e la revelación de la realidad constituye una unidad dinámica y dialéctica con la práctica de transformación de la realidad." Freire, Paulo Op cit pag 130.

y aportar información en la medida en que el grupo iba avanzando en el conocimiento sobre la cuestión en análisis. En las orientaciones se remarcaba que la intervención del coordinador debía darse lo más tardíamente posible, respetando el ritmo de avance del grupo. Son los propios participantes los que van construyendo el conocimiento, no hay transmisión acrítica, a pesar de que el Coordinador comparte también su información y su capital cultural.

Reflexiones finales

Se señaló en varios pasajes la necesidad de articulación de acciones en el desarrollo de las políticas sociales, y en particular en la educativa. Es obvio que el contexto de la CREAR no es el que tenemos hoy; sin embargo se podrían indicar algunos caminos, algunas sendas que son recomendables para mejorar la educación de los sectores populares. Vemos hoy en Argentina, experiencias como la de los bachilleratos populares o el de algunos movimientos sociales que recuperan la acción educadora desde una perspectiva de la militancia social o política.

Sobre esto, quisiera formular algunas consideraciones referidas a líneas o estrategias a recorrer. En primer lugar fortalecer el rol del Estado democrático en acción conjunta con las organizaciones de la comunidad. Este involucramiento tiende a perfeccionar la idea de la participación

en la construcción del propio destino, personal y social.

Por otra parte y aún reconociendo su valor, habría que superar el concepto de voluntarismo por el de una participación técnica constante, sostenida desde las instituciones y que posibilite una formación continua de los educadores sociales.

En tercer lugar la previsión de dar continuidad a los esfuerzos, en una sociedad cada vez más compleja en la que los adultos nos enfrentamos con necesidades de actualización permanente, articulando las experiencias de alfabetización o educación básica con formas más desarrolladas de formación y capacitación. Esto exige una reformulación de un sistema que todavía se debe una profundización de su democratización. No debería haber oposición entre el sistema y las experiencias populares, pero eso solo será posible si la lógica, organización y propuesta institucional del sistema educativo transita por caminos de mayor democratización, deuda aun pendiente.

“Sin poder siquiera negar la desesperanza como algo concreto y sin desconocer las razones históricas, económicas y sociales que la explican, no entiendo la existencia humana y la necesaria lucha por mejorarla sin la esperanza y sin el sueño. La esperanza es una necesidad ontológica; la desesperanza es esperanza que, perdiendo su dirección, se convierte en distorsión de la necesidad ontológica”.

Paulo Freire- Pedagogía de la Esperanza

Fuentes Documentales

Ministerio de Educación-“Bases de la CREAR”
Buenos Aires 1973.

Ministerio de Educación “Método CREAR-Material de Apoyo” Buenos Aires 1973.

Ministerio de Educación-“Homenaje a la CREAR” Buenos Aires, 2007.

Debates de Cátedra

Las prácticas pre-profesionales en el contexto actual Tensiones y nuevos desafíos*

Graciela Roza y Graciela Touzé**

Fecha de recepción: 8 de abril de 2011
Fecha de aceptación: 20 de abril de 2011
Correspondencia a: Graciela Touzé
Correo electrónico: gratouze@intercambios.org.ar

** Profesoras Adjuntas del Área de Talleres de Práctica Pre-profesional. Carrera de Trabajo Social. UBA.

Introducción

La cuestión de la práctica pre-profesional en las Carreras de Trabajo Social es un tema de constante análisis, preocupación y discusión, por la relevancia que tiene esta instancia en los procesos de enseñanza-aprendizaje. En los últimos años son varias las Unidades Académicas de Trabajo Social que vienen desarrollando procesos de reforma curricular -entre ellas la Carrera de Trabajo Social de la Universidad de Buenos Aires- y dentro de esos procesos, la práctica pre-profesional ocupa un lugar central por la complejidad que reviste y porque es fundamentalmente a partir de esta

práctica donde el proceso de enseñanza-aprendizaje se relaciona con la realidad social.

El actual modelo de prácticas pre-profesionales de la Carrera de Trabajo Social de la Universidad de Buenos Aires surge de los lineamientos establecidos en 1994 y ajustados en 1996, que introdujeron un conjunto de modificaciones pedagógicas y operativas del Área de Talleres, cuyos propósitos fueron: i. focalizar los aprendizajes de los alumnos de los diferentes ciclos, en forma secuencial y acumulativa; ii. reforzar los niveles de planeamiento y formulación de estrategias pedagógicas; y iii. establecer un sistema de evaluación

*. Agradecemos a los docentes del Área que con sus reflexiones han aportado a la elaboración de este artículo.

y promoción tendiente a individualizar los aprendizajes adquiridos por los alumnos.

Estos propósitos obedecieron a una serie de dificultades identificadas en la modalidad de prácticas implementada hasta esa fecha que, a modo de síntesis, pueden caracterizarse en: i. falta de claridad respecto de los objetivos de enseñanza-aprendizaje y de contenidos mínimos, lo que daba por resultado una extrema heterogeneidad de los aprendizajes; ii. procesos de aprendizaje excesivamente condicionados por las decisiones docentes en aula y las características de los centros de práctica, lo que producía disparidad de oportunidades de aprendizaje; y iii. falta de instrumentos y criterios de evaluación comunes, lo que generaba entre otros problemas, inequidad en la acreditación de saberes.

En los más de quince años de implementación de este proyecto de prácticas se han sucedido una serie de ajustes, adecuaciones y actualizaciones, producto de las sucesivas evaluaciones a las que ha sido sometido por parte de los estudiantes y del equipo docente. La experiencia acumulada permite afirmar que las dificultades que pretendió afrontar fueron superadas. La evaluación de la implementación del proyecto en 2008, señaló que los estudiantes consideran que los objetivos de su Nivel de práctica fueron cumplidos bien, y en promedio, dicen que han sido bien evaluados en todos los aspectos y que todos los instrumentos permiten evaluar bien los aprendizajes (Touzé, 2009). No obstante, en conjunto con el equipo docente, venimos reflexionando acerca de algunas tensiones que se evidencian en la actualidad y que implican nuevos desafíos a la propuesta de prácticas pre profesionales.

Las tensiones

El tema de la integración entre los Niveles de Taller se presenta como un nudo que requiere ser abordado a fin de mejorar la articulación entre los cuatro Niveles. El problema se pone de manifiesto en el escaso conocimiento que los docentes señalan respecto de los objetivos y contenidos trabajados en los otros Niveles, así como en la

baja valoración que los estudiantes le dan a sus aprendizajes en el anterior Nivel como insumo para la práctica que se encuentran cursando; en promedio, los estudiantes califican como suficientes estos insumos versus buenos los recibidos en el aula de Taller, la supervisión docente, entre otros.

Las dificultades de integración entre los Niveles también se ponen en evidencia en la escasa continuidad en los centros de práctica de un año al otro. En algunos casos, las dinámicas institucionales son las que impiden la persistencia; en otros son los propios estudiantes quienes eligen cambiar su lugar de práctica. Este aspecto revela otra serie de tensiones: a favor de la continuidad en un mismo centro de práctica se manifiesta la mayor posibilidad para los estudiantes de profundizar el proceso metodológico y las oportunidades de intervención, con secuencias temporales menos ajustadas; en su contra se encuentran el impacto de lo coyuntural que afecta a muchas instituciones, los focos diversos sobre los que cada Nivel estructura su trabajo y que no siempre permiten oportunidades de aprendizaje en una misma institución, y las mismas decisiones de los estudiantes que optan por experimentar el trabajo en instituciones y temáticas diversas.

Otro nudo problemático remite al tema de la secuencia en el tratamiento del objeto y el método. La actual implementación del proyecto de prácticas sigue el criterio de las correlatividades originales del Plan de Estudios, por lo que la secuencia pedagógica reconoce diversos focos en cada Nivel. Así, Taller I se enfoca en una introducción general a los campos de intervención profesional, Taller II pone énfasis en la elaboración de diagnósticos en el nivel comunitario, Taller III en el diseño y ejecución de proyectos en el nivel de instituciones-grupos, y Taller IV en el abordaje familiar.

Esta secuencia pedagógica pone en tensión la noción de práctica integrada -entendida como aquella que se desarrolla en la complejidad de la construcción del campo problemático-, reduce las posibilidades de intervención y desaprovecha experiencias ofrecidas por los centros de prácti-

ca. Se plantean aquí diversas tensiones: fragmentación del proceso metodológico versus tiempos requeridos para completar un proceso de intervención; normatividad del abordaje metodológico que oscila entre una propuesta centrada en requerimientos académicos versus una propuesta más próxima al ejercicio profesional “real”; “niveles de intervención” versus objeto integrado de intervención.

Estas tensiones atraviesan la práctica pre-profesional pero no pueden ser resueltas exclusivamente al interior del Área. Si bien Talleres se estructura con una autonomía relativa, está inserto, necesariamente, en una estrategia global de formación profesional. Así, la secuencia exige una correlación con los contenidos mínimos de las materias de formación específica. Sin embargo, las reflexiones del cuerpo docente nos han conducido a concluir que es posible introducir cambios en la propuesta, atendiendo a las tensiones señaladas.

A modo de encuadre epistemológico

Es necesario precisar algunas ideas acerca del lugar que tiene el conocimiento en la propuesta de prácticas pre-profesionales. Para comenzar es básico considerar que, por sí solas, ni la práctica ni la teoría son suficientes para conformar “conocimiento”, pero de la relación entre ambas, y en determinadas condiciones, se desarrollan procesos que van posibilitando las claves para entender.

Estos procesos de conocimiento se caracterizan por ser subjetivos, es decir que en ellos están implicados tanto el objeto a conocer como quien conoce, y éste en compromiso con la transformación social. Sin embargo, siguiendo a Morin cuando expresa “somos víctimas de la ideología cuando ignoramos que vemos al mundo por intermedio de nuestras ideas y cuando creemos ver en nuestras ideas el mundo” (Morin, 1981:65), se hace evidente la necesidad de establecer mediaciones, contrastar y verificar datos para comprender las lógicas que ordenan la vida de los sujetos, para que la búsqueda del conocimiento no se convierta en

una aventura irresponsable. “La reflexión es definible como el esfuerzo por quebrar la clausura en la que necesariamente estamos siempre capturados como sujetos, venga de nuestra historia personal o de la institución histórico-social que nos formó, vale decir que nos humanizó” (Castoriadis, 1998: 30). La reflexión sistemática establece la diferencia entre el saber y el conocer. El proceso de conocer, toma en cuenta el contexto y sustenta las acciones en la reflexión, interpela la práctica, reconoce el conflicto, no lo niega ni intenta diluirlo.

En una concepción abierta del aprendizaje, la relación con el entorno es dialógica, es decir que apela a la incorporación de otras miradas para generar un campo de ideas que posibilite la creatividad, el alumbramiento de ideas racionales, estratégicas; a su vez, ejercita las argumentaciones y es autocrítica. Entre teoría y práctica no existe correspondencia porque comportan naturalezas específicas. “Los nexos a establecer entre ellas son actos de pensamiento, posibles solamente a través de sistemas de mediaciones que involucran experiencias, representaciones y concepciones del mundo y de la sociedad” (Vélez Restrepo, 2003: 27). El conocimiento se concibe como un movimiento espiralado que es inherente al hombre, no a la realidad. Lo que el sujeto conoce de la realidad no es la realidad, sino lo que dice de ella desde un marco referencial, resignificando conocimientos anteriores.

Mejorar las secuencias pedagógicas

El Área de Talleres ha asumido el desafío de actualizar la secuencia pedagógica, con vistas a priorizar la integración entre los Niveles de práctica. Como señalan García y López (2011:15), “dicha integración es necesaria dada la complejidad de las situaciones que aborda el Trabajo Social, tal como plantea Margarita Rozas (1998), ‘...esta complejidad es expresión de un conjunto de dimensiones de la cuestión social que, para el trabajo social, se expresa en la difícil y contradictoria relación entre sujeto y necesidad’. Esta relación es el eje que orienta la direccionalidad de la intervención profesional, la cual no puede ser fragmentada ni dividida en niveles, sino que debe ser entendida como un proceso”.

En este mismo sentido, se ubica el debate sobre la reformulación del plan de estudios de la Carrera de Trabajo Social que "se propone integrar la Intervención del Trabajo Social en espacios de aprendizaje que vinculen desde lo subjetivo a lo contextual. En cada uno de ellos se abordan de diferentes formas los dispositivos y estrategias de intervención saliendo del esquema caso, grupo, comunidad" (Equipo Técnico para la Reforma del Plan de Estudios, 2009: 7).

En un primer momento, hemos discutido centrarnos en los Niveles II y III, e introducir algunas modificaciones, tanto de orden teórico-conceptual como de implementación operativa.

En el primer sentido, realizamos una reorientación de contenidos, rescatando una serie de categorías sugeridas por Belziti (2011). La primera de ellas es la de escenarios de intervención (Carballeda, 2008), que "ofrece variadas posibilidades de lectura de situaciones, de circulación de nociones y categorías conceptuales de diferentes campos de conocimiento. Pensar en escenarios de intervención implica reconocer contextos donde las tramas y constelaciones de tipo macrosocial se inscriben en la singularidad de cada hecho y situación, impactando en forma heterogénea en la construcción de subjetividades" (Belziti, 2011: 49). A la vez, reconocer escenarios de intervención históricamente situados favorece el conocimiento del espacio social. Es en estos escenarios en los que se intentan proponer estrategias de acción y reflexión, determinando relaciones que permitan caracterizar el conjunto.

Otra categoría es la de campos problemáticos. Aquí es necesario entrecruzar y atravesar miradas, discursos, saberes y prácticas, y "aceptar que no siempre los problemas se resuelven, no siempre se contestan todos los interrogantes que emergen de una intervención, sino que siguen desarrollándose como cuestiones singulares" (Belziti, 2011: 49). "La importancia de pensar desde un criterio problemático radica en que sus posibles desarrollos mantendrán como ejes preguntas abiertas" (Fernández, 2008: 29). Desde esta perspectiva resulta útil una tercera

categoría, la de dispositivos, "como productos de una trama de relaciones que habilita el diálogo entre componentes teóricos, contextuales, institucionales y subjetivos (...). En escenarios microsociales, la noción de dispositivo resulta de utilidad para el proceso de reflexión de las modalidades de intervención, para reflexión del conocimiento en un equipo de trabajo que incluye variadas miradas, discursos e intereses" (Belziti, 2011: 50).

Cabe señalar el carácter provisorio de estas construcciones conceptuales que favorecen por un lado la operatividad de la propuesta de intervención, e impulsan también a mantener actualizado el conocimiento de los sujetos de la intervención, tanto en sus aspectos concretos como en la consideración y respeto a su subjetividad. También resulta fecundo el concepto de caja de herramientas que tiene un valor instrumental ya que pretende "construir instrumentos para pensar problemas" (Fernández, 2008: 32). El análisis de la caja de herramientas disponible es un recurso profesional que, aplicado al proceso de enseñanza-aprendizaje, permite la autoevaluación del estudiante de la valoración de los recursos adquiridos o de los que debe incorporar o perfeccionar, ya sean metodológicos y/o conceptuales.

En síntesis, la propuesta de actualización de la secuencia pedagógica de los Niveles II y III, pretende superar la artificial distinción actual entre nivel comunitario y nivel institucional-grupal, y postula asimismo profundizar un enfoque no etapista, que desarrolle el proceso metodológico integralmente. Esta propuesta requiere también de ajustes en la implementación operativa. Se trata de favorecer las condiciones materiales que posibiliten dicho abordaje. En este sentido, se espera que la práctica pre-profesional en los Niveles II y III se desarrolle en un mismo centro de prácticas y sea conducida por un mismo docente durante los dos años. Esto posibilitará una mejor indagación (en sentido foucaultiano) del campo problemático y dará la oportunidad de construir dispositivos que se desplieguen en escenarios en los que interactúen la intervención, la docencia y las instituciones.

Los desafíos actuales

La propuesta de actualización que desde el Área de Prácticas Pre Profesionales venimos impulsando puede entonces sintetizarse en los siguientes aspectos:

- Mantener el mismo Centro de Prácticas y el mismo docente en la cursada consecutiva de Nivel II y III.
- Reformular los objetivos de Nivel II y III, haciendo foco en la construcción de escenarios de intervención y con una perspectiva de desarrollo integral del proceso metodológico, en grados crecientes de complejidad.
- Reformular los contenidos mínimos de Nivel II y III, con vistas a mantener la especificidad de cada año de cursada pero permitiendo mayor flexibilidad en la secuencia pedagógica.
- Reformular los productos que acreditarán los aprendizajes.
- Adecuar los acuerdos con las instituciones que se ofrezcan como centros de práctica.
- Promover espacios de actualización docente.
- Propiciar el desarrollo de líneas de investigación que sistematicen los procesos de enseñanza-aprendizaje, y aporten nuevas orientaciones de adecuación de la propuesta.

La continuidad de la inserción de los estudiantes de los Niveles II y III de Taller en un mismo espacio de prácticas requiere de un diseño de contenidos que proponga un “ir haciendo”, “ir construyendo” conocimientos a partir de datos, conceptos, experiencias y reflexiones en un proceso de sucesivas aproximaciones.

En cuanto a la selección y distribución de los contenidos cabe considerar que en Talleres se presentan tres situaciones de manera conjunta:

- a) contenidos de asignaturas que los alumnos ya cursaron.

- b) contenidos de asignaturas de cursada simultánea con el Taller
- c) contenidos que aún el estudiante no ha trabajado en orden a las correlatividades del Plan de Estudios vigente.

Una definición de contenidos de Taller tiene que resolver, en términos de propuesta didáctica, la tensión entre éstos y las lecturas de los escenarios que devienen del proceso de la inserción de los estudiantes en campo. A su vez, éstas son simultáneamente caminos singulares – de cada alumno – y grupales, en un procesamiento constructivo que busca desterrar la concepción lineal, mecanicista y tecnocrática.

A su vez, es necesario redefinir los acuerdos con las instituciones, organizaciones y movimientos sociales que actúen como centros de práctica. Como señalan García y López (2011:16), “la práctica de los alumnos se da en el ámbito institucional, espacio que está atravesado por permanentes tensiones y conflictos tanto internos, políticos, como aquellos derivados de las necesidades y demandas que debe atender y los servicios que presta (...) Aunque entendemos que la realidad es cambiante y dinámica, debe existir un compromiso formal por parte de las Instituciones de una continuidad de trabajo a lo largo de dos años”. Esta propuesta también implica un desafío al cuerpo docente. Así lo indican Giraldez y Testa (2011:11): “debemos revisarnos en nuestra formación pedagógica, contenidos, técnicas de aula, productos exigibles para la aprobación, etc.; será imprescindible revisar y poner en común, para el acompañamiento de los grupos por 2 años hasta cumplir el proceso de aprendizaje propuesto. Debemos desafiarlos a desaprender el programa que venimos utilizando para hacernos de nuevos marcos”.

Los estudiantes que realizan su práctica pre-profesional se insertan en la complejidad de las realidades actuales; en ellas las respuestas son provisorias y se requiere de la capacidad y sentido crítico para formular preguntas que permitan profundizar las problemáticas y las relaciones que las sustentan evitando todo determinismo lineal. “Si la intervención profesional opera en relación a problemas preestablecidos en función de un contexto (social

e institucional), aquellos tienden, en consecuencia, a ser enunciados y respondidos también de manera predeterminada" (Garello y Ponzzone, 2008:50). Así la incorporación de la perspectiva del Sujeto en los escenarios actuales, requerirá de la construcción de problemas que atiendan su subjetividad en cada situación singular.

Para concluir, consideramos que las prácticas en los actuales contextos sociales, comunitarios e institucionales plantean el desafío de construir nuevas categorías de análisis para pensar la realidad, sus procesos y relaciones, desafío que surge de una práctica profesional comprometida con los sujetos individuales y colectivos.

Bibliografía

- Belziti, María Claudia (2011) "La organización de la práctica profesional en el contexto actual. Análisis, posibilidades y modalidades de gestión" en: Arias, A.; García Godoy, B. y Manes, R. (Compiladoras) Trabajo Social, lecturas teóricas y perspectivas: aportes para repensar la formación profesional desde la intervención. Buenos Aires, Universidad de Buenos Aires.
- Carballeda, Alfredo (2008) Los cuerpos fragmentados. Buenos Aires, Paidós.
- Carrera de Trabajo Social UBA (1994) "Lineamientos generales para la reestructuración del proyecto de prácticas pre-profesionales, UBA", mimeo.
- Carrera de Trabajo Social UBA (1996) "Programa de prácticas pre-profesionales. Organización y contenidos", mimeo.
- Castoriadis, Cornelius (1998) Hecho y por hacer. Pensar la imaginación. Buenos Aires, Eudeba.
- Equipo Técnico para la Reforma del Plan de Estudios (2009) "Aportes para el debate sobre la Reforma al Plan de Estudios" en http://www.trabajosocial.fsoc.uba.ar/academica/plan_nov2009.pdf
- Fernández, Ana (2008) Las lógicas colectivas. Buenos Aires, Biblos.
- García, María Inés y López Viviana (2011) "Un largo camino a recorrer: la integración entre Niveles de Taller de la Práctica Pre Profesional" en: Arias, A.; García Godoy, B. y Manes, R. (Compiladoras) Trabajo Social, lecturas teóricas y perspectivas: aportes para repensar la formación profesional desde la intervención. Buenos Aires, Universidad de Buenos Aires.
- Garello, Silvana y Ponzzone, Julia (2008) "Subjetividades inciertas, instituciones fragmentadas. Aportes para una lectura de actuaciones profesionales contemporáneas" en: Castronovo, R. y Cavalleri, S. (Comp.) Compartiendo notas. El trabajo Social en la contemporaneidad. Buenos Aires, Universidad Nacional de Lanús.
- Giraldez Soraya y Testa Cecilia (2011) "De fusiones y de fraguas" en: Arias, A.; García Godoy, B. y Manes, R. (Compiladoras) Trabajo Social, lecturas teóricas y perspectivas: aportes para repensar la formación profesional desde la intervención. Buenos Aires, Universidad de Buenos Aires.
- Morin, Edgar (1981) Para salir del siglo XX. Barcelona, Kairós.
- Rozas Pagaza, Margarita (1998) Una perspectiva teórica metodológica de la intervención en Trabajo Social. Buenos Aires, Espacio.
- Touzé, Graciela (2009) "Evaluación de la implementación del Proyecto de Prácticas Pre-Profesionales. Año 2008" en http://www.trabajosocial.fsoc.uba.ar/web_talleres/informe.pdf
- Vélez Restrepo, Olga (2003) Reconfigurando el Trabajo Social. Perspectivas y tendencias contemporáneas. Buenos Aires, Espacio.

Debates de Cátedra

Educación, historia, verdad y justicia

Juicios de lesa humanidad
y políticas hacia el *"Nunca Más"*

María Cristina Melano*

Fecha de recepción: 5 de abril de 2011
Fecha de aceptación: 21 de abril de 2011
Correspondencia a: María Cristina Melano
Correo electrónico: mcmelano@hotmail.com

*. Profesora Titular Regular e Investigadora. Carrera Trabajo Social. Facultad Ciencias Sociales UBA. Coordinadora del Comité Editorial Lumen-Humanitas

Sentidos

Seguramente si alguien, ajeno a nuestra Facultad de Ciencias Sociales de la UBA, nos interrogara acerca del producto pedagógico que aspiramos a alcanzar, señalaríamos que procuramos la formación de intelectuales críticos, con capacidades para identificar temas de agenda de investigación, de instalar debate, diagnosticar los problemas, necesidades y aspiraciones de nuestro tiempo, con aptitudes para desarrollar masa propositiva y

compromiso, para dar respuesta a las circunstancias históricas que desafían a nuestras sociedades. Quienes ejercemos la docencia en esta Casa de Estudios, hacemos nuestros los móviles que le otorgaron su sentido fundacional y con ellos la misión de hacer extensiva a la sociedad una cosmovisión que incluya la búsqueda de verdades, asociada a un ideario libertario y a la primacía de la justicia.

1. Sobre la base del artículo. En los juicios. UBA Sociales. Publicaciones. p 12. Abril 2011.

Pero los docentes no estamos ajenos a las incertidumbres que genera la práctica educativa en este tercer milenio. Interrogarnos acerca del para qué, el qué y el cómo enseñamos y del valor social del producto educativo alcanzado, es parte de la cotidianidad de los equipos de cátedra. La actividad académica impone tareas que sin duda pueden tributar al mejoramiento del sistema universitario, tales como responder a las múltiples demandas externas e internas asociadas a la docencia, la investigación y la extensión de los hallazgos y avances producidos en el día a día. Pero este cúmulo de acciones a veces nos puede alejar del despliegue de cierta cuota de digna irreverencia para traspasar de lo instituido, de las prácticas "normales", al acompañamiento de las luchas de quienes reivindican sus derechos en pos de alcanzar la justicia.

En línea con esta visión que no renuncia a incidir en las cuestiones públicas, a mediados de 2010, estudiantes, docentes de todas las carreras de nuestra Facultad, así como trabajadores no docentes y la comunidad extra-universitaria fuimos convocados para la construcción de la memoria y la transmisión de la verdad, invitándonos a incluirnos en "*la promoción de participación en las audiencias públicas que se realizan en distintos juzgados*"² de los juicios contra delitos de lesa humanidad.

En pleno acuerdo con esta decisión, algunas cátedras, entre ellas la nuestra, de la Carrera Trabajo Social, extendimos esta invitación al estudiantado. En nuestro caso una de las razones que nos motivaban se asocia a la preocupación siempre presente en nuestra actividad docente: el papel que juega la transmisión del acervo histórico en la construcción de las identidades de nuestros estudiantes.³ Nos interesa que nuestros alumnos viajen por el tiempo y encuentren ligazones entre lo que fue y lo que es y acaricien sueños sobre lo que puede llegar a ser.

Asimismo y más, específicamente el período de la dictadura militar 1976-83, es objeto de tratamiento privilegiado de las asignaturas que dictamos, pues además de la evocación necesaria de esta etapa en torno a la vulneración de los derechos humanos y de ciudadanía, la misma se constituye en bisagra entre momentos históricos, modelos de estado, formas de sociabilidad, de solidaridades sociales, con las consecuentes transformaciones del ejercicio profesional, sus espacios formativos y de intervención, así como en los rasgos de sus prácticas.

Entendemos que a su vez resulta necesario que nuestros estudiantes conozcan el tratamiento que amerita el tema de la recuperación de la memoria, la verdad y la justicia en torno a la mencionada y dolorosa etapa de nuestra historia, así como las políticas públicas reparatorias implementados en la actualidad, pues es a través de sus discursos y las acciones que de ellas devienen, que se construye el futuro.

Atestiguar la experiencia que realizáramos en torno a las audiencias y a la identificación de tales políticas públicas, es el objetivo de este relato.

Acompañando las Audiencias

Propusimos a los alumnos de la asignatura Trabajo Social II que acompañaran a las víctimas y testigos durante las audiencias. En momentos en que reina la virtualidad, les ofrecíamos que participaran de un tiempo y espacio real, con interacciones cara a cara.

La actividad, era de realización voluntaria, complementaria de las rutinas académicas. Si optaban por asistir, podían elegir fecha, horario, Tribunal y Audiencia y concurrir individual o grupalmente según sus deseos y posibilidades. Suministramos la consigna, consistente en observar escenas, escena-

2. Resolución (CD) Nro. 436/2010.

3. De ahí que hemos articulado los programas de Trabajo Social I y Trabajo Social II, materias introductorias cuya titularidad ejercemos en sendos cuatrimestres desde un abordaje histórico. Las mismas, inician a los alumnos en la profesión y dan cimiento a las estructuras conceptuales y prácticas de la formación específica. Desde ellas recorremos la historia de las protecciones (y de sus ausencias). En el caso de Trabajo Social II desde el período previo a la conquista de América hasta la actualidad, analizando la estrecha relación de las formas de asistencia, servicio social y trabajo social con el contexto económico, social y político en que las mismas se inscriben.

rios, sujetos, registrar las audiencias y elaborar una crónica posterior, incorporando en acápites aparte sus impresiones, reflexiones o vivencias.

El guante estaba echado y nuestros estudiantes, mayoritariamente aquellos que no tenían compromisos político- partidarios ni participación en organizaciones estudiantiles, lo recogieron. Y recuperaron los relatos.

Los informes que produjeron registraron el horror de las prácticas de ese poder militar que usurpó el aparato estatal, se auto arrogó poderes plenipotenciarios y fue productor y formador de esas “verdades”, que durante los juicios aparecían confrontadas por los testimonios de sujetos singulares, víctimas o testigos de la violencia del régimen.

A medida que los testimonios se sucedían, los estudiantes iban conociendo detalles de las inabarcables torturas físicas a las que eran sometidos los detenidos, practicadas en las salas que los genocidas denominaban “quirófanos”, a las que le sucedían las torturas psíquicas. Se ponían en autos sobre el ensañamiento racista hacia quienes no profesaban el catolicismo, sobre las habituales sustracciones de bienes que acompañaban los allanamientos y secuestros; detectaban las luchas que se producían al interior de las fuerzas represivas por la hegemonía del campo y por la obtención de una mayor tajada en el “botín de guerra”, así como los mecanismos utilizados para el robo de bebés, la angustia de los hijos de detenidos desaparecidos criados tanto por sus familiares (que en el marco del terror, solían incurrir en ocultamientos), como por usurpadores que los privaban de su identidad.

Identificaban los eufemismos del discurso de los genocidas, que diferenciaban “mudanza”, aludiendo al pasaje de los detenidos a otro centro, de “traslado”, equivalente a muerte o desaparición. Oyeron afirmar a Luis Salvador Bianco, hermano de una de las víctimas e hijo de María Ponce,⁴ una de las madres denunciadas por Alfredo

do Astiz, que “*al matar a las Madres, las eternizaban para siempre*”. No exentos de sorpresa, conocieron que los prisioneros desarrollaban estrategias de subsistencia, y advirtieron la serena actitud de los testigos.

Ante los hechos narrados, capturaron los testimonios que dan cuenta de la brutalidad de los mismos. Pudieron advertir cómo, a través de los discursos, sangran las heridas de los compañeros, familiares y víctimas de los crímenes de estado y que los juicios son formas de rechazar lo que significa la barbarie. La subjetividad juvenil se apropiaba de la posibilidad de conocer, se recreaba en el contacto con las políticas que procuran recuperar la memoria, alcanzar la verdad y la justicia. Y se percataban del papel reparador de los juicios, pues como señaló el testigo Jorge Paladino: *Pasar por el infierno deja huellas, deja heridas abiertas, únicamente se curan con justicia.*⁵ Nuestros estudiantes participaron de un acontecimiento histórico, pues seguramente estos juicios constituirán la gran narrativa de la justicia argentina.

Las audiencias abrieron interrogantes sobre lo que fuimos como sociedad para que esos hechos pudieran ocurrir. ...Una estudiante se preguntaba: *¿Cómo es que se generan estos sujetos tan crueles y despiadados?* MV. Y también se problematizaron en torno a lo que, como sociedad, queremos ser y hacer en el día a día, con vistas al futuro.

Como estrategia docente, presenciar las audiencias permitió trascender de un mero acto de instrucción a un acto educativo que conjugó lo emocional y lo racional, en un ambiente de aprendizaje mucho más estimulador que el de las aulas y que permitió comprender el papel del estado y del sistema político.

Encaramos esta actividad con la convicción de que ningún texto podría transmitir con mayor fuerza y contundencia las características de ese doloroso tiempo que aunque es pasado, es pasado del presente: ha signado inexorablemente

4. Azucena Villafior de Vincenti, Esther Ballestrino y María Ponce de Bianco fueron secuestrados por el Grupo de Tareas al que pertenecía el entonces capitán de fragata de la Armada Argentina Alfredo Astiz en la Iglesia de Santa Cruz. El marino se había infiltrado en Madres de Plaza de Mayo, e identificó a las víctimas dándoles un beso.

5. Audiencia 42, 19 de mayo de 2010.

nuestro presente y nuestro futuro. Ninguna clase teórica, ninguna estrategia didáctica podía ser más convincente para aludir al papel de la ética, a la importancia de los derechos humanos. Pero además acompañar a las víctimas es una acción de solidaridad social.

Así lo vivenciaron nuestros jóvenes, que nos señalan:

...la experiencia de presenciar un juicio de este tipo resultó sumamente movilizadora, y tuvo como contrapartida un debate interno y una larga reflexión. ...A pesar de la angustia que pueda traer escuchar las declaraciones de familiares o víctimas, no deja de ser fructífero a la hora de decir, hacer o pensar. Aunque parezca contradictorio, sirve como motor para darnos el impulso y las ganas de seguir formándonos para trabajar por un país con memoria, justicia y verdad, no solo refiriéndonos al caso particular del proceso militar, sino hablando de todas esas cosas que como sociedad nos queda pendiente resolver. V.S.B., B. D., C. V.

En los registros producidos, algunos alumnos incorporaron por propia iniciativa información adicional, sobre características de los centros clandestinos.

Luego de la presentación de los informes, organizamos sendos paneles para la banda horaria diurna y la nocturna, a los que titulamos: "Crónicas de horror. Relatoría de las Audiencias de Juicios contra Crímenes de Lesa Humanidad". Los mismos fueron de carácter abierto hacia la comunidad, en ellos nuestros estudiantes expusieron la experiencia realizada. La escucha atenta de los compañeros de cursada acompañó la socialización de la actividad realizada. No sólo circuló la palabra a los estudiantes-panelistas, tal como advirtiera una alumna: ... "de alguna manera algo llegó y conmovió. Algunas de las alumnas contaron que en su familia tienen desaparecidos. De esas cosas no se habla, hasta que se habla". L. T.

La actividad fue motorizadora del compromiso:

...los crímenes cometidos durante la última dictadura militar en nuestro país atentan contra la

integridad tanto de las víctimas directas como de las indirectas. Estas consecuencias se observan hasta el día de hoy, con los familiares y sobrevivientes, así como con las generaciones siguientes, que a pesar de no haber sido parte de la historia, conmovidas, se acercan a las Organizaciones de Derechos Humanos para colaborar en esta incansable búsqueda. Consideramos la decisión de "ser parte" como muestra de conciencia social y compromiso con la historia y creemos que el objetivo de este trabajo es fomentar dicho compromiso. V.S.B., B. D., C. V.

El interés y entusiasmo puesto en la realización de la tarea brinda evidencias de un compromiso ético político por parte de nuestros jóvenes cursantes, que retoman los legados de la historia de generaciones de argentinos que creyeron y que creemos que un mundo más justo es posible.

Reflexionando al cabo de nueve meses de efectuada esta experiencia, en momentos en que los procesos judiciales se han acelerado, y a sabiendas de la existencia de cuadros que al interior del Ministerio de Justicia obturan la aplicación efectiva de los fallos de reparación de víctimas, sentimos que la justicia es algo más que la telaraña que atrapa moscas, que la mano de la justicia se hace presente. Tenemos la convicción de que, como expresara el doctor Ricardo Lorenzetti, Presidente de la Suprema Corte de Justicia de la Nación Argentina al inaugurar el ciclo judicial del presente año, "no hay vuelta atrás, en materia de derechos humanos gobierne quién gobierne la República Argentina". La acción de la justicia, es también acción política, que expresa, en el campo jurídico a la lucha popular desarrollada por las víctimas del terrorismo de estado y por importantes sectores de la sociedad que repudian los actos de barbarie de la última dictadura militar.

A treinta y cinco años del golpe cívico militar

Por entender que las políticas públicas dan lugar a la cobertura de omisiones en materia de derechos, a la sanción de normativas, al surgimiento de instituciones que viabilizan acciones tendien-

tes a darles cumplimiento y en sintonía con la experiencia realizada, que continuaremos impulsando en el presente ciclo lectivo, nuestro equipo de cátedra pergeñó una actividad con miras a recuperar la trayectoria recorrida en materia de políticas público estatales en torno a la temática de Memoria, Verdad y Justicia.

Tratábamos que identificaran a aquellas que ponen o re instalan como cuestión, los derechos humanos vulnerados por la dictadura incorporándolas como temas de agenda, atento al impulso dado desde un estado “activo” que interpela al neoliberalismo de “la segunda década infame”.

Por ello solicitamos los alumnos de la actual cohorte de asignatura Trabajo Social II que, con motivo del 35 aniversario del golpe, efectuaran de modo individual un trabajo práctico consistente en redactar un documento, a modo del editorial de un diario, a través del cual informaran acerca de dichas políticas, iluminando el texto con conceptos aprehendidos a través de las distintas asignaturas cursadas, tomando como insumos de los documentos o artículos que estimaran pertinentes. Procurábamos que pudieran dar cuenta de las tomas de posiciones de la gestión estatal que contribuyen a hacer efectivos artículos 31 y 75, inciso 22, de la reforma constitucional de 1994, que hace explícito el compromiso del estado argentino en torno a la protección de los derechos humanos.

Esta actividad demandaba la realización de distintas operaciones, que se corresponden con las demandas investigativas e interventivas que se requieren en el accionar profesional del Trabajo Social, tales como búsqueda y selección de información, el análisis, la articulación de contenidos que culminaban en la elaboración de un registro, (que por ser limitado en espacio imponía síntesis conceptuales).

Los informes (la productividad de su contenido, la capacidad evidenciada para estructurar y redactar un texto entre otros elementos) constituyen también recursos que nos permiten conocer el punto de partida de nuestros educandos, nos dan indicios de sus fortalezas, de los aspectos

en los que debemos enfatizar durante el proceso pedagógico y nos permiten evaluar los avances realizados durante el semestre.

De la lectura de los documentos, es posible inferir que nuestros alumnos efectuaron una vasta gama de consultas. De los registros colectados hemos realizado la síntesis que acompañamos. (Véanse recuadros). El debate posterior fortaleció el análisis y evidenció la vocación libertaria de nuestros alumnos.

Cabe señalar que algunos cursantes asistieron a los actos por el aniversario del golpe y anexaron testimonios de los discursos circulantes. Otros, a partir de identificar las políticas implementadas en torno a la Memoria, la Verdad y la Justicia, acompañaron sus reflexiones que sintetizaremos con la de una de ellos:

“De esta dictadura nos queda como lección que el mejor camino es la democracia, que no solo debemos conformarnos con poner un papel en una urna en cada elección, sino que tenemos que lograr una sociedad libre con iguales derechos”.DS

Durante el tránsito... una instancia de reflexión

Tenemos la convicción de que en esta transmodernidad, algunos de nuestros países latinoamericanos estamos transitando procesos emancipatorios que pueden impulsar un proyecto mancomunado y popular, en el nuestros jóvenes parecen adquirir un renovado protagonismo.

Una nueva historia se construye en el día a día, tanto de los espacios de política macro como en los ámbitos microsociales.

Su hechura requiere recuperar la historia sin falsificaciones, que es también la historia de los vulnerados en sus derechos, de las minorías, de la otredad, la historia de luchas y resistencias populares... Es nuestra obligación docente investigarla, hacerla indagar y examinar por aquellos que en un futuro serán nuestros pares, vincularla con el presente. También construirla...

En tal sentido el clima pluralista, exento de maniqueísmos existente en la Universidad de Buenos Aires, contribuye a ello, en tanto posibilita la realización de múltiples acciones por parte de los sujetos de los procesos educativos.

Paralelamente y repensando la experiencia realizada, en torno a apoyar la asistencia a las audiencias públicas contra los crímenes de lesa humanidad,

a partir de la invitación efectuada desde nuestro centro formador, sentimos que nuestra casa, la Facultad de Ciencias Sociales, continúa transitando los caminos que dieron sentido a su creación y que enaltecen la actividad académica, avanzando un paso más en poner en un lugar de centralidad la educación asociada a la justicia, afirmando la vida, porque la educación es también una forma de solidaridad que lucha contra la muerte.

Políticas públicas, iniciativas sociales y marco normativo.

Miradas y voces

Nuestros estudiantes de Trabajo Social II identificaron como importantes

- “La creación de la CONADEP en 1983, el Juicio a las Juntas Militares que dirigieron el país entre 1976/1983, ordenado por el decreto 158/1983”. G.F.F.

- La sanción de Leyes de reparación:

- Ley 24.043/1981, que prevé una reparación patrimonial para las personas que durante la vigencia del estado de sitio hubieran sido puestas a disposición del Poder Ejecutivo Nacional, por decisión de éste, o que siendo civiles hubiesen sufrido detención en virtud de actos emanados de tribunales militares dentro del período que va desde el 6 de noviembre de 1974, hasta el 10 de diciembre de 1983. Asimismo contempla un incremento en la reparación para quienes hubieran sufrido lesiones gravísimas o muerto durante el cautiverio...

- Ley 24.321/1994 que crea la figura de "ausente por desaparición forzada"

- Ley 24.411/1994 que establece un beneficio para los causahabientes de personas desaparecidas o muertas como consecuencia del accionar represivo, con anterioridad al 10 de diciembre de 1983

- Ley 25.914/2004 que establece beneficios para las personas que hubieren nacido durante la privación de la libertad de sus madres, o que siendo menores hubiesen permanecido detenidos en relación a sus padres, siempre que cualquiera de éstos hubiese estado detenido y/o desaparecido por razones políticas, ya sea a disposición del Poder Ejecutivo nacional y/o tribunales militares; y para aquellas que por alguna de esas circunstancias, hayan sido víctimas de sustitución de identidad.

- Leyes 25985 y 26178 y Ley Nro. 26.521/2009 que amplían el plazo para acogerse a las indemnizaciones

- Ley N° 26.564/2009, que dispone la inclusión en los beneficios reparatorios para aquellas personas que, entre el 16 de junio de 1955 y el 9 de diciembre de 1983, hayan estado detenidas, hayan sido víctimas de desaparición forzada, o hayan sido muertas en alguna de las condiciones y circunstancias establecidas en las mismas”. L.I.

- Leyes por la Memoria

“...La promulgación de la Ley 25633/02 que instituye el 24 de marzo como Día Nacional de la Memoria y la aprobación de ese día como feriado nacional...” C.Y.O

Y destacaron el valor de la acción judicial

“...La renovación de la Corte Suprema de Justicia (2003)...lo cual permitió la conformación de un tribunal independiente y con fuerte legitimidad social” GFF, así como ...”la anulación de las leyes de impunidad-Punto Final y Obediencia debida-(2005)...” C.M.B

“...La imprescriptibilidad de los crímenes de guerra y de lesa humanidad”...A.F

“...La Unidad Fiscal de Coordinación y Seguimiento de Causas por Violación a los Derechos Humanos, informó además que existen 820 procesados en todo el país, de los cuales cerca de 400 ya tienen al menos una causa en etapa de juicio. Este notable avance judicial, impulsado por la lucha de los Organismos de Derechos Humanos y las políticas iniciadas por el ex presidente Néstor Kirchner, ha permitido que en este nuevo aniversario del 24 de marzo de 1976 los máximos represores de la última dictadura hayan sido condenados o se encuentren en pleno proceso penal...”D.S

A la fecha, hay 8 juicios orales desarrollándose en simultáneo en todo el país y al menos 7 a punto de comenzar durante 2011. Estos procesos involucran a casi 140 personas, que se podrían sumar a los ya 200 condenados por delito de lesa humanidad que hay desde la vuelta de la democracia.

Advirtieron que... "Se firmó un decreto por el cual se autorizó a los miembros de las Fuerzas Armadas y de los organismos de inteligencia y de seguridad a revelar Secretos de Estado. Iniciativa sumamente importante en el marco de los juicios por la verdad...". MPLV...." El decreto 4 del 5/1/2010 emitido por la Presidenta Cristina Fernández de Kirchner que levanta la clasificación de todos los documentos militares relacionados con las actividades de las fuerzas armadas entre 1976 y 1983..."

Señalaron algunas medidas y acciones relevantes, tales como:

"... Plan Nacional de Acompañamiento y Asistencia Integral a los Querellantes y Testigos víctimas del terrorismo de Estado..." CMB.

"... En la búsqueda de la verdad, es de destacar la labor llevada a cabo por el Equipo Argentino de Antropología Forense (EAAF), del Banco Nacional de Datos Genéticos, del Programa Memoria y Lucha contra la impunidad del Terrorismo de Estado del Centro de Estudios Legales y Sociales (CELS)". MPLV.

Enfatizaron que: el Estado ha puesto de manifiesto su posición a través de intervenciones específicas (ACC), tales como..." la readaptación de la Escuela Mecánica de la Armada en Museo de la Memoria" AF,... " el compromiso que se ve reflejado en el programa Educación y Memoria, impulsado por el Ministerio de Educación de la Nación desde el año 2006 con el fin de llevar a las aulas el debate y la reflexión sobre lo ocurrido en aquellos años trágicos, con el fin de recuperar críticamente en las escuelas un pasado reciente que había permanecido, en gran medida, invisibilizado por la institución escolar. propuesta que... tiene un doble valor permiten echar luz sobre las atrocidades cometidas por la última la dictadura cívico-militar. Y a la vez, porque proponen un discurso educativo que reivindica su carácter político-ideológico y hace explícita su postura"... (F.F)

Recalaron la acción mancomunada entre estado y organismos de derechos humanos

Entre los programas puestos en marcha entre las Abuelas de Plaza de Mayo y el Ministerio de Educación, merece destacarse "Las abuelas nos cuentan", el cual hace llegar a las escuelas una colección de cuentos, un video y cuadernillo explicativo, ofreciendo la posibilidad de indicar con los alumnos un diálogo en torno a temas como la memoria y el derecho a la identidad..." M.P.L.V

Otras políticas e iniciativas de orden interno e internacional deben mencionarse atento su trascendencia

- El proceso de reforma de la educación militar y civil para la Defensa que se inició en el año 2005 con la creación de una comisión especial para la evaluación del Sistema de Educación, Formación y Capacitación de las Fuerzas Armadas cuya ejecución, se realizó desde el año 2006 a través del Proyecto PNUD MIN-DEF ARG 06/019

- La creación de la Dirección Nacional de Derechos Humanos y Derecho Internacional

Humanitario creada por el Decreto Presidencial 1648/06.

- El impulso que dio nuestro país a la sanción de un instrumento jurídico internacional que prohíba y penalice los métodos aplicados por la última dictadura argentina, que fue ratificada por veinte países en la primera Convención Internacional (Paris 2007) sobre la desaparición forzada de personas.*

*. La entonces senadora y primera dama argentina, actualmente Presidenta de la Nación, Cristina Fernández de Kirchner, impulsó la iniciativa en París, en febrero del 2007. Véase La Nación, 7 de febrero de 2007, Buenos Aires.

Producciones de fin de grado

Adolescencia e Identidad*

Antonio J. De Gasperi y Martín E. Hornes**

Fecha de recepción: 10 de febrero de 2011
Fecha de aceptación: 10 de marzo de 2011
Correspondencia a: Martín Hornes
Correo electrónico: m_hornes@hotmail.com

** Licenciados en Trabajo Social.

Introducción

El presente artículo es el resultado del proceso de trabajo de investigación final de la Carrera de Trabajo Social realizado en el año 2008, en el cual nos propusimos como principal objetivo, describir y analizar las estrategias identitarias desarrolladas por los adolescentes en situación de vulnerabilidad social que residen en el Barrio de Bajo Flores, y participan en los talleres de producción y aprendizaje correspondientes a la Cooperativa de Producción y Aprendizaje (COOPA)¹.

A través de la presencia y experiencia directa de la práctica pre-profesional, comenzamos a notar la incidencia del dispositivo de los talleres en un periodo evolutivo tan particular como es la adolescencia, y en condiciones igualmente particulares de vulnerabilidad social. Pudimos reconocer que la numerosa concurrencia y la participación activa de los adolescentes en dicho proyecto, guardaba una estrecha relación con el sistema educativo formal: un denominador común de la innumerable cantidad de adolescentes, era haber atravesado ciertas discontinuidades o rupturas en su tránsito por el sistema escolar.

*. Artículo basado en el Trabajo de Investigación Final, aprobado en 2009. Carrera de Trabajo Social de la Facultad de Ciencias Sociales, UBA.

1. COOPA forma parte de la red interinstitucional con incidencia territorial, que se agrupan bajo la organización social denominada Proyecto Adolescentes del Bajo Flores (PABF).

Considerando la trayectoria personal de los adolescentes y su tránsito por el sistema educativo formal, nos propusimos comenzar a realizar un análisis de la implicancia de una modalidad de abordaje específica, como ser los talleres de producción y aprendizaje, en los procesos de construcción de identidad de los adolescentes en situación de vulnerabilidad social. En tal sentido, exploramos de manera conceptual y empírica la noción de estrategias identitarias, en vistas a reconocer los esquemas de percepción y apreciación utilizados por los adolescentes para realizar una diferenciación positiva de sus prácticas, en contextos signados por la privación material y la violencia simbólica.

La adolescencia y sus diferentes percepciones

Referirnos a adolescentes en situación de vulnerabilidad social² implica considerar que este período del ciclo evolutivo, adquiere características particulares en contextos caracterizados por la privación material, la violencia simbólica y donde la pobreza restringe libertades de elección, y/o acceso a bienes materiales, culturales, etc. En estas condiciones particulares de existencia, los ámbitos de socialización de los adolescentes suelen reducirse a tres grandes esferas: en primer lugar la vida doméstica, en segundo lugar el barrio y la calle y, por último, el "afuera" o la comunidad en general. Esta clasificación permite reconocer espacios en los que se realizan diferentes prácticas y en los que se aprecian distintos grados de proximidad o lejanía³.

De las entrevistas realizadas, resultó sumamente relevante las principales cualidades que los adolescentes percibieron de sí mismos en relación al contexto y a su participación en los talleres de producción y aprendizaje. Estos últimos, permitirían desdibujar los límites entre las tres esferas de

interacción anteriormente mencionadas, Nuestros entrevistados destacaron: "*y los talleres... los talleres nos dieron la posibilidad de movernos por diferentes ámbitos, no solo lo que es la villa, también hemos ido por flores, acá en Parque Patricios también, viste es otro lugar, otro ambiente, otra gente, la verdad vi las diferentes caras viste, y saqué diferentes cosas, vi las cosas buenas de unos y las cosas malas de otros, fui sacando cosas*".

Las percepciones de los entrevistados respecto a su grupo de pares giran en torno a una *posibilidad que no tuvieron*. Esto significaría, que si bien estuvieron expuestos a las mismas desigualdades, muchos de sus pares, adquirieron hábitos o estilos de vida que caracterizan a los contextos en los que habitan los adolescentes en situación de vulnerabilidad social.

Desde nuestro punto de vista, consideramos que este tipo de construcciones discursivas, construyen lo que podemos denominar una *diferenciación positiva* respecto de *otros* adolescentes, con propiedades históricas y contextuales similares a las suyas. Una de las principales características de este tipo de diferenciación, no consistiría en el desplazamiento del estigma socialmente atribuido a su grupo de pares, sino más bien, en el reconocimiento de las causas que facilitarían a los *otros* adolescentes del barrio recaer en prácticas delictivas, en contraposición a las prácticas aprehendidas en el contexto de los talleres y evaluadas positivamente desde sus esquemas de percepción y apreciación.

Es en tal sentido que el componente esencial de la diferenciación positiva se relaciona con la identificación construida a partir de su participación en los talleres de producción y aprendizaje. Esto último los habilitaría a afirmar que los talleres son "*como una especie de salida de lo que es esto, de las drogas y que se revienten los pibes*". A su vez, existe el interés de hacer extensiva la positividad que guardan sus propias prácticas, hacia los adolescentes que

2. Siguiendo a Perona, podemos definir a la vulnerabilidad social como "una condición social de riesgo, de dificultad, que inhabilita e invalida, de manera inmediata o en el futuro, a los grupos afectados, en la satisfacción de su bienestar -en tanto subsistencia y calidad de vida- en contextos sociohistóricos y culturalmente determinados" (Perona, 2000: 2).

3. Las tres esferas pueden pensarse como círculos concéntricos que parten de los lazos más cercanos e incluyen, a medida que se alejan de este núcleo primario, relaciones que implican un mayor grado de extrañeza, impersonalidad y otredad. Entre los dos primeros, es posible percibir cierta continuidad que se basa en la existencia de códigos compartidos. En cambio, no suele ocurrir lo mismo con la tercera esfera, donde la alteridad es manifiesta y concreta y trae aparejada, por ende, una sensación mayor de extrañeza y ajenidad. Véase: Margulis, M (2003) "Juventud, Cultura, Sexualidad. La dimensión cultural en la afectividad y la sexualidad de los jóvenes de Buenos Aires". Buenos Aires, Biblos.

aun no las realizan. Este interés se manifiesta en el encuentro con el otro, bajo la siguiente forma: *“che loco, acá hay una escuela venite para allá que está bueno, está bueno que dejes esto”*.

Por su parte, las percepciones de los padres entrevistados giran en torno al reconocimiento del barrio como un ámbito peligroso, donde la oferta y la demanda de drogas, alcohol o actividades delictivas, abundan. Sin embargo, tal como veremos a continuación, el reconocimiento de dichas problemáticas no implica estigmatizar plenamente a *otros* adolescentes, sino que es una forma de diferenciación que busca reafirmar las formas de identificación y los atributos asignados a sus hijos. De esta manera lo expresaban nuestros entrevistados: *“Yo siempre traté de apoyar en lo que hacía mi hijo, hasta recibí gente que le habían echado de su casa y le habían pegado en el mismo colegio donde iba él, y vivían acá cerca nomás, y eran chiquitos, yo decía como le van a echar así, tan chiquitos de la casa, después se van y andan por la calle durmiendo y aprendiendo cosas malas”*.

Podríamos afirmar que este tipo de apreciaciones realizadas por los padres tendrían un doble sentido. En parte sostiene la construcción referida a que los adolescentes no significan el “peligro” en sí, sino que se vuelven los principales afectados por condiciones socio- económicas adversas. Mientras que, por otro lado, construyen una forma de *ser adolescente* en contextos desfavorables, sirviendo de modelo para sus pares y recuperando ciertos valores o dinámicas de las estructuras familiares que se habían *perdido*, otorgándoles la posibilidad de resignificarlos y reconstruir sus vínculos.

Significación adolescente: entre ámbitos formales e informales

En este apartado se plantea la experiencia de participación de los adolescentes en los talleres de

producción y aprendizaje, en relación a su trayectoria de vida y el sistema educativo formal.

Para los distintos entrevistados el inicio de su participación en los talleres de producción y aprendizaje estuvo marcado por un momento significativo de sus trayectorias de vida⁴, caracterizado en el mayor de los casos por una discontinuidad y/o abandono del sistema educativo formal. Las apreciaciones de nuestros entrevistados resultan esclarecedoras para dar cuenta de la falta de adecuación de las condiciones sociales particulares de estos adolescentes (desigualdad social, rasgos culturales, problemáticas sociales e individuales, potencialidades, etc.) y el sistema educativo formal: *“Y yo soy medio vago en ese sentido, me cuesta agarrar y sentarme todo un año, todos los días, es por eso que abandoné”*.

La modalidad ofrecida por los talleres de producción y aprendizaje, la cual guarda una estrecha relación con la educación popular⁵, se configura así como una posibilidad de formación en contextos de alta vulnerabilidad social: *“Claro, un poco la idea de las iniciales de “COOPA” son Cooperativa de Producción y Aprendizaje. Esta mal eso, está mal, en realidad es aprendizaje y producción... no sé (...) como que está medio... le falta una vuelta de rosca al nombre. Pero es así, está bien, es desde ese lado”*.

La reflexión y la duda planteada por el entrevistado no resultan extrañas teniendo en cuenta que lo que las provoca, es justamente una indefinición entre el momento de producción y el momento de aprendizaje. En este sentido, ambos momentos parecieran conjugarse para dar como resultado un proceso de aprendizaje que desembocará en la transformación de la realidad donde fue gestado.

En el discurso de los adolescentes, la escuela aparece signada por valoraciones negativas: como una obligación, como algo aburrido, como una

4. Entendemos el concepto de trayectoria de vida en relación a la experiencia vital que transcurre en un doble vínculo entre procesos estructurales e historias personales y familiares. A lo largo de este recorrido que las personas o familias transitan, surgen hitos o momentos significativos, percibidos por los actores como momentos claves o nudos, en los que se entrecruzan múltiples dimensiones. Es decir que en sí misma la trayectoria de vida debe ser entendida como un continuo devenir dialéctico entre continuidades y rupturas, intercedidas por “distintos momentos significativos” (Bourdieu, 1993).

5. Para un análisis detallada de la concepción teórica- metodológica de la educación popular véase: Hernández, I. (1985) Saber popular y educación en América Latina. Bs. As. Búsqueda- CEAL.

imposición o como un trámite que en algún momento de la vida hay que terminar. La aspiración al título aparece más como un mandato familiar y social, que como algo propio de los adolescentes. Por otro lado, tal aspiración supone un conjunto de disposiciones que entran en tensión con sus hábitos cotidianos, con sus gustos, sus preferencias, etc. En este sentido, la escuela significa para los adolescentes, el lugar donde el encuentro entre códigos o *habitus*⁶ diferentes, y por lo tanto la sensación de extrañamiento es muy palpable.

Sin embargo, reconocen que ir a la escuela es valorado como positivo en tanto permite negociar una identidad a nivel social, así lo expresaba uno de nuestros entrevistados: *"de la escuela en sí, yo creo que es importante, al día de hoy yo creo que sin la escuela y la universidad vas al muere en la calle. Sin esas dos cosas que son importantes... es como salir a la cancha sin botines"*.

Un claro signo distintivo resaltado por nuestros entrevistados acerca del espacio de aprendizaje de los talleres, es la pedagogía utilizada por los talleristas. La misma tiende a brindar un aprendizaje particular de una temática, abriendo para ello un espacio de contención, que posibilita hablar y escuchar las dificultades del otro, teniendo en cuenta lo situacional y contextual de los adolescentes. Rompen por tanto con la otredad y lejanía que observan los adolescentes en el rol del docente tradicional. Un adolescente nos decía al respecto de las deferencias que encontraba entre los maestros y los talleristas: *"¡Uh! Son millones... a la escuela ibas y te sentabas, la profesora te decía hace esto, esto y lo demás y vos estabas ahí como un robot y lo tenías que hacer, pero después no pasaba nada, no hablabas con los maestros de nada, pero en los talleres nada que ver, ibas, te enseñaban y después charlabas con él, como un amigo, salías afuera conversabas, hasta nos invitaba a*

la casa, nos invitaba cosas todo, pero muy diferente, si la escuela sería así... me imagino que sería otra cosa".

Lo hasta aquí expuesto nos permite afirmar que en el contexto en el cual despliegan su cotidianidad estos adolescentes, el participar de un proyecto⁷ pareciera brindarles una serie de herramientas simbólicas que pueden poner a jugar en la convivencia y en la negociación de su identidad en el ámbito familiar, en la esquina del barrio (ámbito de referencia y pertenencia para los adolescentes), como así también en el afuera de las barreras simbólicas del barrio.

Estrategias identitarias: una negociación con (nos) otros

En este apartado resumiremos brevemente las estrategias identitarias desarrolladas por los adolescentes en sus distintos ámbitos de socialización y pertenencia, considerando la importancia de su recorrido por los talleres de producción y aprendizaje, y la adquisición de ciertos recursos materiales y simbólicos.

Partimos de considerar a la identidad como un fenómeno multidimensional y dinámico, que se define en forma relacional y situacional⁸, y considera a la identidad como una construcción social dado que "se hace en el interior de los marcos sociales que determinan la posición de los agentes y por lo tanto orientan sus representaciones y sus elecciones." (Cuche, 1999: 111)

El antropólogo Frederik Barth fue el precursor de esta concepción afirmando que la identidad "es una construcción que se elabora en una relación que opone un grupo a los otros con los cuales entra en contacto" (Cuche, 1999: 111).

6. La noción de *habitus* fue definida por Bourdieu, en varias de sus obras, como los esquemas de percepción, apreciación y clasificación que los individuos interiorizan a lo largo del proceso de socialización. Estas estructuras interiorizadas tienen características que están determinadas por el lugar ocupado en el espacio social, de modo que se articulan de acuerdo con las imposiciones de las condiciones sociales de existencia de cada grupo social.

7. Nos referimos aquí a la palabra proyecto, no haciendo solo referencia a la dimensión institucional y de pertenencia que implica para los adolescentes la participación en los talleres de producción y aprendizaje. Sino principalmente en su definición etimológica (estar lanzado) la cual conlleva a una concepción filosófica acerca de las formas de acercamiento a la realidad para comprenderla y transformarla, considerando las acciones de los agentes impulsadas por motivos y razones prácticas, en una dimensión temporal que no responde a parámetros lineales en la relación pasado- presente- futuro.

8. Dicha perspectiva es el resultado de la conjunción de concepciones objetivistas y subjetivistas de lo que se conoce como identidad cultural. Para un análisis detallado véase: Cuche, D. (1996) La noción de cultura en Ciencias Sociales. Ediciones Nueva visión.

Para este autor, la aprensión de la identidad se encuentra en el orden de las relaciones entre grupos sociales, y se constituye como un modo de categorización para organizar sus intercambios. La identidad, desde esta perspectiva relacional aparece como algo que se construye y reconstruye permanentemente. La identidad no es ni siquiera identidad en sí, ni para sí. La identificación como parte de la construcción de la identidad se produce conjuntamente con la diferenciación.

De manera complementaria el concepto de estrategia indica también que el individuo, como actor social, no carece de cierto margen de maniobra. En función de su apreciación de la situación, utiliza de manera estratégica sus recursos identitarios. En la medida en que la identidad es un lugar en el que ponen en juego luchas sociales de “clasificación” - según la expresión de Bourdieu- cuyo objetivo es la reproducción o la inversión de las relaciones de dominación, la identidad se construye a través de las estrategias de los actores sociales⁹.

El afuera

Entre las principales estrategias desplegadas por los adolescentes fuera de sus ámbitos de pertenencia, debemos mencionar la estrategia de “encubrimiento” (Auyero, 2007: 93). La misma fue puesta en juego por los adolescentes para referirse a otros grupos sociales- “*otros ambientes*” “*la gente rica*”- y se refuerza exponiendo ciertos rasgos que son idealizados, considerados símbolos de la grupalidad o se seleccionan experiencias que den cuenta de la positividad de esos rasgos. Al encontrarse en el espacio social con agentes que portan especies de capitales diferenciados (sea económico y cultural, o ambos), lo cuales son legitimados socialmente y de los cuales los entrevistados carecen en forma parcial o total, la estrategia es replegarse acudiendo a sus capitales; “*quiero ayudar sin recibir nada a cambio*”.

Grupo de pares

Consideramos que en lo que respecta a su grupo de pares, los adolescentes desarrollan dos estrategias identitarias que resultan complementarias. Por un lado, una estrategia que tiende a construir límites entre diferentes grupos sociales según un conjunto de prácticas que los distinguen, aquello que el autor Pablo Vila denomina “juego de espejos múltiples” (Vila, 1993: 1). Estrategia que permite forjar una identificación del *nosotros* en relación directa a una serie de *otros*, clasificando positivamente sus prácticas y descalificando la de otros adolescentes. Por otra parte, se produce un “desplazamiento de la identidad” (Cucho, 1999: 121), dado que los adolescentes realizan una utilización sistemática de los rasgos que caracterizan a la identidad a la que el grupo de asimila, es decir, una estrategia que tiende a ubicarlos dentro de las propiedades que se le atribuye a los talleristas o a la valorización positiva respecto de su participación en los talleres de producción y aprendizaje.

Renegociando el mandato familiar

La estrategia identitaria desplegada por los jóvenes frente a sus familias, consistiría en exhibir de sus prácticas, aquellas que mejor se amolden a lo que se espera de ellos como hijos. En esta dirección, conciente o inconcientemente, existiría un interés por mostrar selectivamente a sus familias, aspectos de sus prácticas enmarcadas dentro de lo que se constituye como una alternativa al sistema educativo formal y a lo laboral propiamente dicho: su participación en el proyecto.

La estrategia identitaria de visibilización de ciertos rasgos o prácticas implica a su vez, la estrategia identitaria del ocultamiento. El hecho de participar en los talleres de producción y aprendizaje, a los adolescentes les permitiría por un lado “ocultar” el hecho de no asistir a la escuela,

9. Sin embargo, recurrir al concepto de estrategia no debe llevar a pensar que los actores sociales son perfectamente libres para definir su identidad según sus intereses materiales y simbólicos del momento. Siguiendo a Kastersztein, existe un “conjunto estructurado de elementos identitarios (profesión, nacionalidad, religión, edad, sexo, etc.) que permite al actor social definirse en una situación de interacción con la sociedad” (Kastersztein, 1990: 44). Lo que vuelve estratégico dichos elementos, es la posibilidad de que no configuren una estructura rígida sino moldeable, en la que unos elementos puedan ser más dominantes en un momento y contexto dados.

y por el otro, "mostrar" que el tiempo que no fue utilizado para asistir a ella, es utilizado de manera productiva. De esta manera se anula el tiempo de "ocio" que daría cuenta de la "falta escolar" y a los adolescentes les posibilita mostrarse productivos a pesar de aquella falta.

Los padres reconocieron que ante la imposibilidad de transitar por el sistema educativo formal, la oferta de los talleres "compensaba" la falta de acreditaciones (o la acumulación de capital cultural) e incluía la posibilidad de construir una identidad social particular. Situación que a su vez, permite situar a sus hijos dentro de una posición privilegiada en el barrio, diferenciándose de "otros" adolescentes que no asisten a la escuela y dedican su tiempo a prácticas improductivas, asociadas la mayoría de las veces, a la vagancia, la drogadicción o a la delincuencia¹⁰.

Conclusiones

El principal interrogante que guió nuestra investigación está relacionado con la manera en que los adolescentes en situación de vulnerabilidad social, a partir de su participación en los talleres de producción y aprendizaje, se apropian de recursos materiales y simbólicos para desplegar estrategias identitarias.

Como pudimos apreciar en el abordaje de las distintas estrategias desarrolladas por los jóvenes, algunas de las principales características de este

tipo de negociación identitaria, estarían centradas en la flexibilidad y el dinamismo que cada una de ellas adquiere. En esta línea, considerando la perspectiva relacional y situacional abordada en el análisis de este complejo fenómeno identitario, los adolescentes entrevistados tendieron a valorizar el sentido atribuido a sus prácticas y a ocultar determinados aspectos de las mismas, dependiendo de los diferentes ámbitos de interacción a los que refirieron.

Desde este punto de vista y a la luz de la evidencia empírica presentada, el elemento más destacado que nos interesa destacar de lo que denominamos a lo largo de este trabajo como "estrategias identitarias", no referirían a la infinita variedad de "formas" en las que se podrían llegar a desarrollar las mismas, sino más bien, a la finalidad que por definición persiguen.

Lejos estamos de querer simplificar el fenómeno y encapsularlo bajo distintas denominaciones sobre estrategias particulares, por lo cual identificamos como revelador privilegiado y herramienta moduladora de dichas estrategias, aquello que denominamos como diferenciación positiva. La misma nos permite visualizar como los agentes hacen uso de sus capitales específicos- participación en los talleres y trayectoria de vida- construyendo esquemas de percepción, apreciación y acción que les permiten jerarquizar sus prácticas, a la vez que evaluar las prácticas de otros agentes que conforman el espacio social.

10. Según Bourdieu: "un grupo no comienza a existir como tal, para aquellos que forman parte de él y para los otros, sino cuando es distinguido, según un principio cualquiera, de los otros grupos, es decir a través del conocimiento y del reconocimiento". (Bourdieu, 1997: 143)

Bibliografía

- Auyero, Javier. (2007) *La zona gris*. Buenos Aires, Siglo XXI.
- Bourdieu, Pierre. (1997) *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción*. Barcelona, Anagrama.
- Cuche, Denys. (1996) *La noción de cultura en Ciencias Sociales*. Buenos Aires, Ediciones Nueva visión.
- Dutschatzky, Silvina y Corea, Cristina. (2002) *Chicos en banda. Los caminos de la subjetividad en el declive de las instituciones*. Buenos Aires, Paidós.
- Hernández, Isabel. (1985) *Saber popular y educación en América Latina*. Buenos Aires, Búsqueda- CEAL.
- Margulis, M (2003) “Juventud, Cultura, Sexualidad. La dimensión cultural en la afectividad y la sexualidad de los jóvenes de Buenos Aires”. Buenos Aires, Biblos.
- Perona, Nelida y Rochhi, Graciela. (2000) *Vulnerabilidad y Exclusión social. Una propuesta metodológica para el estudio de las condiciones de vida de los hogares*. Primer Congreso Internacional: “Políticas Sociales para un nuevo siglo”, Concepción, Chile, Noviembre.
- Kastersztein, J. (1990) “Les stratégies identitaires des acteurs sociaux: approche dynamique des finalités”. En: Camilleri Comp. *Stratégies identitaires*. (pág. 27- 41) París, Presses Universitaires de France.
- Vila, Pablo. (1993) *Las disputas de sentido común en la frontera norte. El “otro” en las narrativas de Juarenses y Paseños*. Ciudad de Méjico, XIII Congreso Internacional de Ciencias Antropológicas y Etnológicas.

Aportes a lo público desde la investigación

La producción en investigación social y la actitud investigativa en el trabajo social

Estela Grassi*

Fecha de recepción: 2 de febrero de 2011
Fecha de aceptación: 25 de febrero de 2011
Correspondencia a: Estela Grassi
Correo electrónico: egrassi@sociales.uba.ar

* Doctora en Antropología Social, Licenciada en Trabajo Social. Profesora Titular en la Carrera de Trabajo Social e Investigadora en el Instituto Gino Germani, de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires.

Presentación

Este artículo inaugura una sección de la Revista DEBATE PÚBLICO que pretende hacer conocer los resultados de investigaciones desarrolladas por los miembros de la Carrera de Trabajo Social, sea en las Cátedras y Talleres, por Equipos constituidos para llevar a cabo proyectos o por becarios y estudiantes de posgrado. En consecuencia, el objetivo es reflexionar acerca de la relación entre el conocimiento y la intervención,

para transformar positivamente los recortes de la realidad que se delimitan como objeto de esa práctica.

Valga redundar en que la dimensión del conocimiento al que se hace referencia en esta relación, es del tipo producido por la investigación propia de las ciencias sociales y humanas. Es decir, un quehacer que se ajusta a ciertos procedimientos establecidos, acordados y seguidos por cuerpos de investigadores, llevado a cabo por institucio-

nes reconocidas para esas funciones (la Universidad, la Facultad, el CONICET, por consignar las más habituales en este caso) que, a su vez, tienen autoridad de acreditar y evaluar la producción de sus agentes. Es decir, que su validez depende de los acuerdos transitoriamente alcanzados entre ellos, acerca de cuáles son los criterios en los que se sustenta la confiabilidad de los resultados de las investigaciones; y acerca también de las fronteras y relaciones *con las demás formas de conocimientos y prácticas* de la vida social. Esto afirma, al mismo tiempo, la relatividad del conocimiento producido por la investigación social, y su especificidad: esto es, la *exigencia de algún tipo de prueba o sustento empírico* referido al recorte de la realidad que se pretende conocer, cuando se hace investigación social. Si para algunos la prueba suficiente será la contrastación con los datos (cuali o cuantitativos), para otros, asumir esas condiciones de relatividad se convierte en uno de esos requisitos metodológicos y condición de objetividad, por entender que los datos tienen significados, historia y efectos de realidad¹. Esto es así porque lo que se produce como conocimiento de los procesos sociales, es parte de los sentidos y de las orientaciones en el rumbo de los mismos, y no únicamente el reflejo de una realidad indiferente al conocer.

Sin embargo, ese punto obliga a enfatizar el "también" porque si los efectos de realidad son ineludibles, es un riesgo que los sentidos y nociones producidas para expresar las interpretaciones y hallazgos, se instalen y funcionen en la investigación como si fueran la realidad misma. Si la delimitación tajante entre ciencia e ideología es un anacronismo (cualquiera sea "la ciencia" que se tenga en mente, y cualquiera sea la definición de ideología referida), eso no significa que pierda importancia la exigencia de validación teórico-empírica de la investigación en ciencias sociales. Esa exigencia corresponde a la especificidad de esta forma de conocimiento y lo distingue de los demás ámbitos de saberes (de la vida corriente, pasando por la política, hasta las creencias religiosas). Ámbitos con los que hay conexiones y

circulación de temas, nociones y sentidos, pero no identidad.

La primera parte de estas reflexiones está dedicada a esa relación de los conocimientos con los procesos sociales y políticos, que atañen también al trabajo social tanto por lo que es su quehacer específico, como por la relativamente reciente dedicación exclusiva de estudiantes y jóvenes graduados a la investigación.

El siguiente punto corresponde a la distinción de la práctica de la investigación realizada por un número acotado de trabajadores sociales, de una más general *actitud investigativa* como exigencia de la profesionalidad del conjunto del campo; y se refiere también a la riqueza heurística y como fuente de datos de la práctica profesional.

La investigación de los hechos y los hechos de la investigación

En este apartado se hace referencia a problemas teórico-metodológicos que se enfrentan en la investigación en ciencias sociales, y a los usos e interpretaciones a los que dan lugar sus resultados, aún más allá de la intencionalidad inmediata de quienes sean sus actores. No obstante, se trata también de asuntos de los que el trabajo social no puede desentenderse porque su profesionalidad se alimenta de aquella producción, devenida en acciones y decisiones de su quehacer. Esto supone que para el trabajo social se trata, además, de la constante exigencia de tomar decisiones o asumir acciones respecto de problemas cuyos sujetos están inmediatamente presentes como "personas que sufren el problema". Problema muchas veces urgente; presencia y exigencia que no se enfrenta en la función de investigadores (de cualquier disciplina, incluyendo a los trabajadores sociales en su desempeño académico y como investigadores) porque el problema de investigación no es el problema social al que hay que dar una solución inmediata. Por su parte, si bien los investigadores no se hallan urgidos por la necesidad de tomar

1. Basta reflexionar un momento en los registros de edad y sexo.

decisiones prácticas, o atender una emergencia, sí están obligados a prestar atención a los usos de las categorías teóricas y al modo como producen y naturalizan “problemas sociales” (Bourdieu, 1995:179). Otras exigencias se presentan y se adicionan, a su vez, a los sociólogos, antropólogos, economistas, trabajadores sociales, etc. ocupados en la gestión de políticas.

Sabemos que las ciencias sociales existen como tales desde el momento en el que la humanidad moderna depositó su confianza en la razón y en su propia voluntad para racionalizar las instituciones, con la expectativa de hacer un mundo progresivamente más feliz, liberado de creencias atávicas y de poderes arbitrarios impuestos en nombre de algún sujeto absoluto, igual que las ciencias naturales lo liberaban de las solas fuerzas de la naturaleza. Momento en el cual se dio lugar a lo que desde entonces fue “una sociedad” (los Estados nacionales), planteándose con ello el problema de cómo crear o dónde hallar lazos que amalgamen a grupos diversos (y hasta dispersos) incorporados a estas “comunidades políticas” que, a su vez, requerían establecer los medios de regulación y control de las poblaciones.

A esa liberación y a esas nuevas regulaciones es- peraban contribuir los filósofos del iluminismo, así como los fundadores de la economía política (de Smith a Marx), de la sociología, y pronto los humanistas y reformadores sociales, que tanto se proponían comprender las transformaciones que vivían, como sugerían cuáles eran esos lazos (los intercambios, los valores o el trabajo) y en base a ello imaginaban un futuro de progreso ininter- rumpido o de tránsito a una última utopía de vida comunitaria sin la alienación del trabajo y sin la mediación política del Estado² (Rosanvallon, 2006; Polanyi, 1957; Topalov, 2004). Si aquellos procesos de formación de los estados y socieda- des nacionales tuvieron sustanciales diferencias en sus lugares de nacimiento (la Europa occi- dental) y en América Latina (y las ex-colonias en general), los problemas de regulación y control

de las poblaciones, así como los de la identidad nacional, son igualmente consustanciales a nues- tras sociedades, en cuya formación y transforma- ciones se entran tanto la educación como las ciencias de la administración, de la política y de “la sociedad” en general (Oszlak, 1997; Haidar, 2008; Minteguiaga, 2009).

Las ciencias (también las sociales y la profesiona- lización de las intervenciones en las instituciones, en la/s familia/s, los individuos, o en sus cuer- pos, por parte de la medicina, la psicología y el trabajo social) son, ante todo, hechos de cultura producidos con ese andamiaje social/ político/ económico construido a lo largo de más tres si- glos, aunque consolidado en los precedentes s. XIX y s. XX³. En relación con ese andamiaje las ciencias sociales definieron sus objetos, sus gran- des problemáticas y ejes teóricos (trabajo y capi- tal estructuran las obras de A. Smith, Durkheim, Weber, Marx). Pero esas obras no son, apenas, el descubrimiento de las transformaciones de las que estos “padres” de la economía y la sociolo- gía eran testigos, sino también confirmatorias de la autonomía relativa que adquirirían los ámbitos político, económico y de las relaciones sociales, así como de la organización general de la socie- dad por el mercado, incluso de la supremacía de sus fines sobre toda la vida social; y también del individuo, de la libertad de conciencia y de los de- rechos humanos, a los que hoy apelamos en vista de su permanente transgresión. No eran solo tes- tigos, sino actores (azorados, preocupados, espe- ranzados) de la historia que se desplegaba, como sucede con sus lejanos discípulos del presente.

Rosanvallon (2006) argumenta que la obra de A. Smith no es apenas una teoría económica, sino una obra de filosofía política, porque roto el orden tradicional se trataba de lidiar con las condiciones que se generaban para la población expulsada de sus tierras y medios de vida, así como de generar una oferta regular de trabajo. Se trataba de la necesidad de hallar la argamasa que mantuviera unida a unas gentes que quedaban

2. Luego, la confianza en el poder de la razón y la voluntad humana serían constantemente desafiadas por la irracionalidad de tantas decisiones tomadas en su nombre y por los sufrimientos que esas decisiones producen, a las poblaciones y a los individuos, en los grandes acontecimientos o en los pequeños hechos de la vida cotidiana.

3. Una formación socio-cultural que como ninguna otra alcanzó una dimensión de sistema mundial.

desarraigadas y desperdigadas y perdían aquello que hasta entonces les daba el sentido de pertenencia: la fidelidad al príncipe, la protección del señor. La circulación y el intercambio mercantil se presentaban como el sustrato natural de la interdependencia (un lazo) y de la libertad al mismo tiempo, en competencia con el "contrato social" donde Rousseau hallaba el origen de los Estados modernos. En esas lides, en esas ideas y en esas obras abrevaron y se inspiraron, a su vez, los fundadores de lo que a la larga sería la Nación argentina: de Moreno a Alberdi, de Rivadavia a Rosas, hasta Sarmiento y Mitre, leían a los iluministas y liberales. El orden tradicional con el que se rompía era el colonial, pero también el de los jefes y caudillos locales, y el de las poblaciones originarias que aún subsistían en los montes o "el desierto" porque éstos no tenían el oro y la plata, objeto de la codicia de los conquistadores.

De modo que los problemas de la integración social, así como los del trabajo, son los grandes temas de la ciencia social moderna desde sus orígenes, porque son los problemas fundacionales de los Estados nacionales modernos. Y en adelante, la relación del individuo y su comunidad, su libertad y sus deberes, su conciencia y los mandatos, constituirán los ejes problemáticos de la teoría social, a los que la antropología socio-cultural añadirá los problemas de la diversidad étnica y cultural, en las naciones surgidas de las ex colonias, donde etnia y clase se van a entrelazar, constituyendo fuentes más complejas de disgregación, potenciándose la desigualdad.

Las múltiples respuestas a estas problemáticas hallarán expresión, a su vez, en los modelos prácticos concretos: por caso, la teoría de los intercambios mercantiles sigue dando fundamentos a los cursos de acción y a agentes actuantes según razones de interés egoísta, del mismo modo que la teoría de las clases sociales —que destaca la comunidad de intereses de quienes comparten posiciones comunes en el mundo del trabajo— no es ajena al trabajo de representación que moviliza la lucha social, por parte de agentes actuantes según razones de inte-

rés colectivo. Del mismo modo, las teorías de la diversidad, de la igualdad y de la ciudadanía y de los derechos individuales, ofrecen recursos y también argumentos contrapuestos, a los movimientos feministas, al reconocimiento de la diversidad sexual, a la reivindicación de la capacidad individual a decidir sobre el propio cuerpo por parte de las mujeres, o a la intervención del Estado a través de la escuela en la educación sexual y reproductiva, por citar algunos ejemplos. Es decir, se trata de los problemas persistentes en la vida de nuestras sociedades, cuya construcción política (las "agendas" que elaboran agentes diversos) no debe asimilarse, sin embargo, al problema de investigación, no obstante que las agendas y los argumentos se construyen y abrevan en esas tradiciones.

Traer a colación estas referencias en apariencia tan lejanas al tema de este artículo, tiene por finalidad hacer presente que las ciencias sociales y humanas se ubican ya indisolublemente enmarañadas en la construcción del mundo social, en la producción de los hechos y en los modos de vida configurados desde nuestros orígenes nacionales. Y en el enmarañamiento entre razón y voluntad, búsqueda de fundamentos y soluciones y proyectos de futuro, se inscriben los problemas, conceptos, categorías analíticas y datos que son el material de trabajo de la investigación social. Problemas, conceptos, categorías analíticas que se vuelven articuladores de relaciones, armadores de parcelas de la vida social, que habilitan prácticas⁴. Por esa capacidad, y no solamente por su mayor o menor adecuación a "objetos externos", es que debatimos acerca de los problemas, conceptos, categorías y datos de la realidad, *y por medio de ellos*. Los problemas, conceptos y categorías analíticas no son un fiel reflejo de cómo son las cosas que le preceden; los datos no son cosas que están ya ahí procediendo con autonomía y ajenas a lo que de ellas se diga, sino construcciones de las cosas —más todavía que interpretaciones— que muchas veces compiten entre sí.

Una vez reconocida esta consustancialidad de las ciencias sociales y el armado de la vida social, es

4. ¿Cómo pensar las diversas formas de ser padre o madre y las respectivas responsabilidades y culpas sin tener en cuenta la producción de la psicología y el psicoanálisis, entre otras disciplinas que estudian y ofrecen pautas de crianza?

imperioso insistir en que esas construcciones no son falsificación ni mera invención fantasiosa; su relatividad no es arbitrariedad, sus *corpus* teóricos no son ideología. Lo que distingue el conocimiento producido por estas ciencias es la pretensión de acercarse a cómo son los hechos (lo que *las incluye en su hechura* que, a su vez, las excede) y, por lo tanto, la necesidad de verificación que las acompaña. De ahí la exigencia de objetividad que, desde el punto de vista que se está exponiendo, no se trata de la presunción objetivista de externalidad del conocimiento y su objeto. La exigencia de verificación no hace de las ciencias sociales un discurso a-valorativo, precisamente por esa capacidad de estructuración, de orientar las acciones, de generar confianza y credibilidad, de adelantar presunciones, de compromiso en la hechura de los hechos; y porque en el debate y quehacer académico y profesional, se confrontan también perspectivas y proyecciones del mundo social, bajo la forma de la proposición de hipótesis con la perspectiva de mejorar y profundizar los argumentos y fundamentos (teóricos y empíricos) en el proceso de conocimiento. Pero en la investigación no se procede anteponiendo puntos de vistas irreductibles; proponer hipótesis no equivale a tener una respuesta alternativa anticipada, sino apenas presumir teóricamente una conexión, que no es evidente, entre estados y prácticas de la vida social. Del mismo modo que los conceptos o categorías analíticas no son reflejo de objetos precedentes, tampoco son válidos por su inscripción en un marco teórico o filosófico de donde derivan las explicaciones, sea que se trate de alguna supuesta legalidad o funcionalidad de lo que llamamos sistema social, ni por la intencionalidad de crítica política que esas estructuras teóricas contengan⁵.

Si esas proposiciones han de ser válidas, dependerá de lo producido por la investigación y de la más convincente articulación de teoría y empiria (datos). Esa articulación se desestima o enriquece y mejora con la investigación cuando se pue-

den identificar más conexiones e intereses confluyentes en la composición de un problema⁶, y cuando se iluminan novedades del mundo social. Conexiones y novedades que no necesariamente vienen en grandes envases, sino que pueden estar en los pequeños actos de la vida cotidiana que muchas veces se desechan o se subsumen en los grandes problemas o en explicaciones omniabarcativas.

La investigación debidamente fundamentada teórica y empíricamente, refuta al empirismo ingenuo, que desconoce las mediaciones de sentido entre la mirada y los hechos, tanto como a su contracara, según la cual bastaría correr el velo de la ideología (burguesa) para hallar la revelación de los hechos como son, que desconoce la mediación de la práctica social. La investigación se distingue, además, de la mera declamación de pretensiones intelectualistas, que suele quedar en la nada por la enorme distancia entre la declamación y los hechos y procesos con los que inmediatamente debe lidiarse (también en la vida profesional). El más modesto de los objetos y el más austero de los estilos discursivos, pueden iluminar mucho más que la más extraordinaria pieza oratoria, cuando el hilo argumental y los datos son consistentes y demuestran la voluntad del investigador de subordinarse a lo que su objeto le presenta, porque ha partido de preguntas genuinas y no de respuestas anticipadas.

La investigación social exige tomar en cuenta los hechos sabiendo que no surgen de la nada, ni están prefigurados. En su camino hay acciones, decisiones, medios, conflictos, adhesiones, resistencias, recursos, creencias, instituciones, etc. En ese sentido, no es posible desentenderse a priori de ningún concepto, de ninguna teoría, de ninguna hipótesis, de ninguna metodología, al menos porque al proponer cómo son las cosas o qué significan los hechos, éstas se convierten también en parte de esos dispositivos. Es este un buen motivo por el que la producción de las ciencias

5. El "capitalismo" o "el poder", se suelen ofrecer como explicación de todo lo viviente.

6. En lo que hoy se llama el trabajo de cuidado, por ejemplo, habrá que buscar la confluencia de las investigaciones feministas, las condiciones de los ingresos familiares, el desempleo masculino, las estructuras salariales, las formas de organización doméstica y las ya varias generaciones de mujeres en el mercado, la ampliación del horizonte de aspiraciones de las mujeres, la legislación laboral y las estrategias de aplicación en las empresas, y tantos más dispositivos que transformaron el sentido del cuidado y lo inscribieron en tramas institucionales políticas y económicas.

sociales debe "tomarse en serio" en la investigación social. Aún cuando no nos guíen en la interpretación, son hechos, son datos, son parte del problema de estudio. ¿Cómo investigar acerca de las "políticas de combate a la pobreza" sin estar advertidos de los modos de construir el concepto de pobreza, de medirla y determinarla y las disputas respectivas? ¿Cómo investigar acerca de esas políticas sin la posibilidad de interpretar la infinidad de datos a que dan lugar en la forma de cuadros estadísticos, de esquemas, de gráficos? Por no citar, aún, a las agencias y agentes productores o que hacen circular a los mismos, incluyendo a las instituciones de investigación, a los investigadores, a los trabajadores sociales, etc.⁷

Este apartado pretendió advertir acerca de la imbricación del conocimiento producido por la investigación social con la hechura del mundo social y, por eso mismo, acerca de la exigencia de probar teórica y empíricamente, aquello que se ofrece como conocimiento y comprensión de alguna parcela de ese mundo. Se puede volver ahora al trabajo social y a su vínculo con la investigación social.

La actitud investigativa en el Trabajo Social

La vinculación del trabajo social con la investigación social y con sus requisitos metodológicos, se presenta, aún, como una relación problemática en lo que hace a su capacidad de producir conocimientos válidos y confiables según los cánones legítimos de las ciencias sociales, además de no disponer de un ámbito diferenciado como objeto propio de su saber, a la manera de cada una de aquéllas, identificadas con un recorte del mundo social: el poder y la política, los intercambios mercantiles, el lazo social, el individuo y la conciencia, el pasado, la "otredad" y la diferencia. Cada una de las llamadas ciencias sociales y humanas se constituyó y reproduce una parcela de

"realidad" diferenciándose de las parcelas de las demás. Entre otras formas, lo hace por la persistencia de sus unidades académicas de formación, a través de sus congresos y en las referencias a "sus clásicos" y "padres fundadores" como las fuentes del conocimiento de cada una de ellas: sociológico (Durkheim, Weber, Marx), politológico (Rousseau, Locke), antropológico (Malinowski, Levi-Strauss). Para el trabajo social, en cambio, el problema del conocimiento (o el conocimiento como problema) se presenta bastante recientemente y aún el objeto de intervención es motivo de disputas y problema de identidad interna y con otros agentes ocupados en "problemas sociales". Incluso, la esfera diferenciada de la vida social respecto de la cual cada una de las ciencias sociales recorta su objeto y establece su propia particularidad, plantea también un problema práctico, referido a cual es la disciplina de especialidad (y, en consecuencia, la correspondiente "comisión evaluadora") en la que deben inscribirse los proyectos llevados adelante por trabajadores sociales.

Sin embargo, a pesar de estas indefiniciones, el trabajo social (latinoamericano en particular) se afianzó sustentado en el conocimiento producido por la investigación social acerca de los procesos generales y de sus campos de intervención en particular, así como la investigación devino en una de sus incumbencias y en quehacer de cada vez más profesionales. ¿Supone esto que todos los trabajadores sociales hacen o deben dedicarse a hacer investigaciones en el sentido preciso de esta actividad? No, si se piensa en la especificidad de la profesión, justificada en la actuación para resolver situaciones problemáticas o de emergencia por las que atraviesan personas o grupos, o para modificar las condiciones en las que éstas se originan. La posibilidad de semejante intervención también es propia de la racionalidad e institucionalidad modernas⁸, en la que se basa el requerimiento de capacitación formal por instituciones ad hoc de los asistentes o trabajadores

7. En el contexto de lo que puede reconocerse como un nuevo ciclo en la región latinoamericana, llama la atención el regreso del término "igualdad" y la preocupación por la "desigualdad" por parte de agencias que habían desterrado el término y el problema, a cambio de la "equidad". No obstante el cambio de terminología, habrá que prestar atención a la formulación del problema.

8. Cualquiera sea la orientación ideológica que inspirara a sus promotores: desde católicos conservadores a higienistas ilustrados.

sociales. Esa exigencia de formación encontrará su más elaborada justificación con la ideología del bienestarismo y de los derechos sociales, aunque difieran los contenidos, objetivos e incumbencias profesionales en las diversas tradiciones⁹. En cualquier caso, el fortalecimiento de la profesionalidad del trabajo social presupone un “saber hacer” propio y al mismo tiempo referido a las más diversas problemáticas que se presentan a la vida en común de gentes (poblaciones) que se hallan en condiciones de desigualdad (y de necesidad) en sociedades que, no obstante, proclaman la igualdad¹⁰. Dicho en otros términos: (1) en primer lugar es esta discordancia propia de las formaciones políticas que emergieron de la modernidad y con el capitalismo, lo que da lugar, hace posible, y luego necesaria, intervenciones profesionalizadas en los conflictos que esa tensión genera, más aún cuando la libertad dejó paso al menos a la aspiración de mayor igualdad; y (2) en segundo término, es la capacidad, necesidad y deber de los Estados (en tanto comunidades políticas que asumen la representación y salvaguarda del “pueblo de la Nación”) lo que impone la delimitación y gestión de las más diversas problemáticas de la vida de las poblaciones comprendidas por estos Estados¹¹. Para ello se necesita, entre otros, un profesional entrenado y habilitado. Más entrenado cuánto más desarrolladas y complejas se hicieron esas intervenciones y diversas esas problemáticas.

Más precisamente, la imposición del poder estatal implica, simultáneamente, deberes del Estado, los que, a su vez, se vuelven exigibles¹² (o pasibles de ser exigidos). Entre ellos, la provisión de servicios y la asistencia ante avatares y emer-

gencias, intervenciones y prestaciones que (como las demás áreas del Estado) supone especialistas capacitados por instituciones ad hoc y habilitados por el Estado: médicos, trabajadores sociales, psiquiatras, educadores, etc. De manera que la profesionalidad está fuera de discusión y se inscribe, como otras (maestros, profesores, administradores, estadísticos, economistas, legistas) en la especificidad de los Estados modernos (incluidos aquellos socialistas)¹³.

Ahora bien, dadas estas condiciones de existencia, cada disciplina discute y pone en duda y reclama para sí, los contenidos de sus saberes, la delimitación de sus ámbitos de intervención y objeto propio, sus justificaciones, sus modos de existencia y pertenencia. Disciplina y objeto se dan, así, mutua entidad e identidad: “*no hay psiquis sin psicología, no hay sociedad sin sociología, no hay economías sin ciencia económica*”, dice Latour (2008: 385); y no hay diversidad cultural sin antropología, así como no hay pauperismo, miseria, minusválidos sociales, sin filantropía y asistencia social. Objetos todos ampliamente discutidos, desechados, transformados, redefinidos, reinterpretados, etc.¹⁴

También el trabajo social discute, pone en duda las razones de su existencia, las justificaciones de su quehacer, sus exigencias éticas, sus compromisos socio-políticos, así como las condiciones necesarias y exigencias de su formación: qué saberes, qué habilidades, qué capacidades, qué perfil, deben formar parte del bagaje profesional. Y por sobre esos debates, divergencias y contiendas, es el autoreconocimiento de la pertenencia por parte de agentes interesados en su profesionalidad, lo

9. Por ejemplo, los trabajadores sociales norteamericanos pueden ejercer como terapeutas individuales. En tanto en Latinoamérica y con la modernización, se desarrolló una línea que va de su papel como operadores de cambios culturales en las comunidades tradicionales, a la de difusores de conciencia clasista y de agentes profesionales al servicio de la organización popular.

10. Cada una de las disciplinas que componen las ciencias sociales (igualmente hijas de la modernidad) exponen esas tensiones en los paradigmas teórico-metodológicos. No es, entonces, una deformación del trabajo social ser uno más de esos lugares paradójales que constituyen a las sociedades contemporáneas.

11. A ello son obligados los Estados, no por los capitalistas ni por el mercado, para quienes ni la integración ni el bienestar “es su problema”, sino por agentes y agencias de todas las tendencias capaces de advertir la disgregación como un problema de existencia de la sociedad (e incluso para el mercado), proponer acciones e interpelar a las instituciones.

12. La obligatoriedad de la escolarización para los niños por una ley del Estado a fines del siglo XIX, impuso a éste el deber de proveer los medios para que la obligación se cumpla. El registro de los ciudadanos (recurso básico de la gestión de las poblaciones) que es, a su vez, la carta de ciudadanía de las personas, exige a los Estados proveer los medios y recursos de registro civil.

13. Ver al respecto: Espina Prieto, 2008.

14. El encierro de los locos, como recuerda Foucault (1964), es una práctica relativamente reciente, que nace con la psiquiatría y las definiciones de la locura como anomalía, como el efecto práctico del conocimiento científico de la mente humana. Tanto el encierro como los métodos de tratamiento o cura no han dejado de discutirse por los especialistas (del electro shock a los psicofármacos; del encierro a la desmanicomialización). Sin este conocimiento y estos especialistas, no hay locura: la galería de santos y santas entre los que se flagelaban por su entrega a Dios, da algunos indicios, tanto como los poseídos por el demonio.

que permite reconocer/se al trabajo social como una profesión. Aunque incorporado a sus incumbencias, no es el quehacer de investigador lo que aúna al trabajo social con el conocimiento producido por este quehacer, sino la profesionalidad sustentada en teorías sociales y en la producción de la investigación, lo que no obsta que algunos profesionales se especialicen como investigadores, acontecimiento ocurrido en esos procesos de transformación del campo y de paulatina consolidación como profesión universitaria.

Dada esta relación, cabe preguntarse por las particularidades de ese vínculo y por las dificultades para precisarlas.

I.

Se hace referencia antes al objeto o al recorte de la realidad que delimita cada una de las ciencias sociales y humanas. No obstante, a pesar de esta delimitación, sus fronteras se solapan siempre y lo que cada una de ellas desarrolló y aporta al conocimiento de la vida social —modos de mirar, preocupaciones y métodos forjados a lo largo de su historia—, se pone en juego y se hace necesario en el quehacer investigativo concreto en cada especialidad temática porque, en rigor, la vida social no admite aislar sus dimensiones y requiere, por lo tanto, de los múltiples abordajes. Los temas o problemas de investigación congregan (a veces en competencia o en discrepancia, como muestran los intentos de interdisciplinariedad) a investigadores y especialistas “titulados” de las diferentes carreras y ciencias (sociología, antropología, ciencia política, trabajo social, historia, psicología, etc.), cuyas perspectivas y ángulos de mirada son necesarios si se pretende captar la ocurrencia de los hechos en su mayor complejidad. Así, por ejemplo, el de la política social es un tema del que ninguna de las disciplinas está ausente y no es propiedad de ninguna. La política social es un “objeto” tan complejo, que necesita de la historia, la teoría política y la economía, pero ellas nada dicen por sí solas de las políticas sociales, si la investigación empírica no aporta a reconocer de qué modo esas mismas disciplinas son parte del problema; cuáles son las particularidades (locales, históricas, de sector, ideológicas)

que diferencian a los modelos políticos; cómo es el tejido particular de relaciones que producen sus diversos agentes; cuáles son los recursos, en sus cualidades y cantidades, con los que se cuenta o de los que se dispone; a qué poblaciones van destinadas y cuáles son sus características socio—demográficas y culturales, por citar algunos problemas con los que hay que lidiar. Problemas en cuya formación seguramente han intervenido e intervienen una multiplicidad de actores, cuyo accionar hay que conocer y entender (desde las oficinas gubernamentales, a las universidades, pasando por organizaciones populares, organismos técnicos, hasta oficinas internacionales). En consecuencia, en la investigación empírica (tal como ocurrió con la conformación misma del campo de estudio de las políticas sociales), hallamos desde historiadores hasta administradores, por citar las miradas aparentemente más alejadas. Y todos dicen al respecto algo que es necesario conocer, para no perderse en la generalidad de las grandes declamaciones “teóricas” o en los modelos unilaterales universalizados.

Siendo esto así, el trabajo social debería hallarse en condiciones ventajosas, en tanto profesión, para interactuar y “apropiarse” (en un sentido positivo) de los recursos teórico—metodológicos que ofrecen las ciencias sociales, precisamente porque el objeto se le presenta ya en toda su complejidad y multideterminación, en los innumerables hechos, lugares, acontecimientos, sucesos o rutinas institucionales que suelen pasar desapercibidos, precisamente, por ser la rutina. Modestos objetos —como se señaló en el apartado precedente— que son, sin embargo, la composición de las acciones de agentes que participan y se relacionan de muy diversas maneras y por diversos medios, ofreciéndose a la interrogación. La desventaja de no tener un recorte de la vida social como objeto propio, puede devenir virtud cuando se tratan temas que se conforman exigiendo un abordaje múltiple.

II.

Como cualquier profesión, el quehacer del trabajo social supone fundamentos referidos a su práctica, definiciones del objeto de sus acciones e

intervenciones¹⁵, informaciones al respecto, que, además de constituir el campo, son recursos en la toma de decisiones. En el anterior apartado se previene acerca de que en el trabajo social se enfrenta la exigencia de tomar decisiones acerca de situaciones problemáticas en las que están comprometidas personas con las que los profesionales interactúan. Puede ocurrir (ocurre) que las exigencias y urgencias del quehacer cotidiano en algunas instituciones y circunstancias hagan perder de vista esos “requisitos de la acción” profesional, convirtiéndose en obstáculos para la reflexión, situación que los trabajadores sociales suelen manifestar como reclamos comprensibles. Pero si lo que se toma en consideración es a la profesión como tal, la urgencia no puede limitar la reflexión, ni es justificación de prácticas basadas solo en el sentido común o en el compromiso ideológico-político. En ese marco, es el oficio aquello que –transpolando lo que dice Bourdieu (1995: 165) refiriéndose a la práctica de la investigación sociológica– “hace que (cada) uno haga lo que debe hacer en el momento preciso”.

Precisamente, el tipo de problemas y las urgencias respectivas demandan a los trabajadores sociales mayor dominio de un saber reflexivo, destreza en la comunicación y pautas adecuadas de procedimiento, que deberían conformar su profesionalidad, amalgamadas a lo que daremos en llamar actitud investigativa. Es la persecución de ese dominio y esta actitud lo que puede y debe ser parte de su formación aunque se despliegue con la experiencia, porque tanto las urgencias como la rutinización de los procedimientos en las instituciones, van contra los esfuerzos de constituir y afianzar la profesionalidad, no obstante la necesidad estatal de tal profesionalidad.

Para clarificar lo que se pretende expresar con “actitud investigativa” en el ejercicio profesional como la manera de ser un profesional que toma en sus manos problemas sociales, se puede apelar a la distinción con la investigación académica y con los estudios para la intervención institucional (como lo hace Hintze, 1996: 14). Las in-

vestigaciones que se llevan a cabo en las instituciones –muchas veces por equipos ad hoc, en ministerios, hospitales, etc.– tienen por finalidad inmediata sostener diagnósticos que orienten las decisiones de políticas o la formulación de planes o programas sociales; se trata en general de investigaciones acotadas en el tiempo, que deben dar cuenta de los alcances o incidencia de algún problema, o de rasgos o características de poblaciones predefinidas a las que estará dirigida alguna política (madres solas, jóvenes migrantes, jefas de hogar desempleadas, por citar ejemplos) o de los resultados de un programa. Se trata de estudios que, en general, requieren tener alguna representatividad estadística y que puedan traducirse en informes que serán de consumo de los decisores de políticas. Diagnósticos y evaluaciones son sus formas más comunes. En ese sentido, la investigación institucional no pretende la misma profundidad analítica que puede exigirse a la investigación académica. Sin embargo (cito nuevamente a Hintze, op. cit.) sí supone los mismos requisitos metodológicos y, agrego, hace uso (y también incide y son material de consumo) en aquella otra producción de las universidades o centros de investigación, en la que investigadores pueden (y deberían) llevar el análisis a niveles de mayor abstracción y capacidad de generalización de la teoría y los conceptos, porque dispone de las condiciones para objetivos más ambiciosos. La investigación académica está (debería estar) obligada a este esfuerzo que es, también, el modo de contribuir a la desnaturalización de los conceptos que, entre otras cosas, pasan al uso corriente e incluso al pensamiento político, como “cosas”. En ese sentido, la investigación académica tiene una doble exigencia de vigilancia epistemológica: sobre su propia producción y, lo que es más urgente según vimos en los últimos años, sobre el modo como los “objetos del mundo corriente” pasan a la producción investigativa como tales “cosas”, aún cuando predomine una retórica anti-positivista.

Si esos son algunos resguardos en el trabajo de investigación en la academia, la investigación en

15. La intervención refiere al plano en el que se ubica una práctica, de donde deviene su condición de profesión, pero no especifica el objeto de tal práctica. Qué hace, dónde opera, por qué y cuándo, son atributos y determinaciones propias de cualquier campo profesional.

las instituciones debe sumar otro esfuerzo de vigilancia epistemológica, porque las instituciones son ya también la institución (en el sentido de creación, de instauración) del problema y de sus definiciones. Por su parte y por esta misma razón (porque el problema es la forma instituida del problema) es que la actitud investigativa es (debería ser) una exigencia del ejercicio profesional de los trabajadores sociales, tengan o no funciones de investigación en cuanto agentes particulares y, aunque como tales, estén urgidos a resolver situaciones que no pueden esperar ningún diagnóstico.

Puede ocurrir que trabajadores sociales integren los departamentos de investigación si es que algo así existiera en las instituciones sociales de planificación, gestión o implementación de políticas sociales (en cualquier campo problemático de que se trate y de cualquier dependencia estatal o civil) y entonces le caben las generalidades de la ley, recién aludidas. Pero de esa vigilancia no se escapa en el trabajo operativo, más aún porque en las urgencias es cuando más fácilmente se impone el problema preconstituido: el problema de la institución, según la institución del problema¹⁶. Frente a esas urgencias no hay tiempo para la investigación diagnóstica, y entonces es determinante el oficio: la capacidad de hacer presente en el instante y ante la decisión a tomar, de todos los recursos que, como teorías, conceptos, métodos, nociones, críticas y contracríticas, capacidad de análisis y deducción, le ofreció su formación pero desarrolló e hizo carne en su experiencia.

Si el primer gran obstáculo del trabajo profesional en las instituciones es que toda institución "instituye" el problema (o es la institución del problema), a ello se agrega además que toda institución tiende a reproducirse a sí misma, lo que comporta la imposición del problema como problema, haciendo del mismo sentido común, y del sentido común del problema, su definición. En esa lógica, desde los procedimientos burocrático-administrativos, la tecnología disponible, los proveedores de servicios específicos y de "saberes" sobre el problema, hasta la práctica de sus

agentes tiende a ser confirmatoria del problema tal como ya viene instituido, construido por y con la institución. Por ejemplo, los programas de combate a la pobreza traen consigo definiciones de la pobreza (y a la pobreza como cosa dada), una parafernalia de cuestionarios, modelos de informes, requisitos de inscripción, técnicas de medición, especialistas en el tema, proveedores de servicios, agentes intermediarios, beneficiarios, etc. La maternidad adolescente viene, por su parte, con organizaciones de católicos conservadores pero también de feministas, definiciones médicas y morales, programas de educación sexual, etc. Un complejo de dispositivos a los que no somos ajenos y de los que no estamos afuera los investigadores y trabajadores sociales, los médicos, los abogados, las organizaciones sociales, etc. Debe quedar claro esto: ninguna investigación ni ninguna "actitud" pone fuera del problema y su institución a ningún agente o agencia que algo hace o dice al respecto: universidades, centros, investigadores, profesionales, etc. Pero esa actitud es un requisito necesario, seguramente no suficiente, para una mejor composición del problema y para la vigilancia de nuestras prácticas (profesionales e investigativas) en esa composición.

Al respecto, ¿cuál es el compromiso de las unidades de graduación y pos graduación de profesionales? En primer término, se trata de despertar la inquietud por las preguntas y las dudas, y de aprender a lidiar con las incertezas. Más fundamental que transmitir cómo son las cosas, las sociedades, los grupos, etc., es instrumentar y capacitar para averiguar cómo son en un momento dado, y para saber que, de inmediato, habrá que hacerse otras preguntas porque ninguna cuestión permanece idéntica.

Luego, si es una actitud que caracteriza un "oficio", está claro que no hay una fórmula, no hay un método, ni sigue un procedimiento, pero sí se inscribe en el proceso de la práctica profesional que presupone el encuentro con problemáticas (Hintze, op. cit.: 113) diversas (la alimentaria, la prevención en salud de las mujeres, el trabajo infantil, por citar ejemplos). Encuentro ante

16. Las hoy populares "agendas" de políticas.

el cual puede asumirse una actitud de aceptación de las cosas como están presentadas en el conocimiento institucional (es decir, como si fueran las cosas mismas). O de reflexión, que conduce a preguntarse por cómo está compuesto o configurado el problema. Qué, cómo, por qué, quiénes o qué agencias tienen que ver con esa problemática, cuáles son los medios por lo que se produce, trasmite, intercambia la información —el conocimiento— sobre la misma son, entre otras, preguntas que no pueden dejarnos afuera del problema. Bien comprendidas, desestimulan (deberían desestimular) cualquier actitud de ajenez y distancia (y entonces de “juzgamiento” de los demás intervinientes en el tema), porque no hay inocencia posible, en la misma medida que no hay la objetividad necesaria sino incluyendo en esa composición el o los modos del propio compromiso (de los lugares de los que participamos) con la composición del problema.

La necesaria información acerca de los casos y situaciones concretas, más o menos urgentes, que deben atenderse cotidianamente, tendrá entonces otros sentidos, no porque se deduzcan de alguna (otra) interpretación totalizante de la problemática, sino al contrario, porque se entenderá mejor cómo convergen dispositivos diversos que hacen de cada situación, de cada urgencia, de cada emergencia y de cada problema que viven personas o poblaciones concretas, situaciones y problemas particulares, que pueden (suelen) traer alguna novedad a la problemática.

Ahora puede retornarse y ver, además, la posibilidad que se abre al trabajo social en general en la producción de conocimientos: esa casuística, ese inmenso y privilegiado trabajo de campo, puede (debería) volver como nuevos conocimientos acerca de las diversas problemáticas y de las instituciones. Por lo tanto, con posibilidad de incidir en la transformación de las instituciones en favor

de quienes, generalmente, conocen el rostro más oscuro del Estado y de las instituciones.

Pequeños actos y modos de interacción en la vida cotidiana de las instituciones de política social, los contenidos o atribuciones simbólicas de los materiales de identificación de políticas o servicios sociales¹⁷, la disposición y usos de los espacios, etc., pueden echar luz a los procesos de desigualación si no se subordinan a las relaciones generales en el mercado, la economía o la política o se deducen de ellas, privándose así de probar hipótesis acerca de la autonomía relativa o de la capacidad de agencia de estas materias¹⁸.

Estos espacios se ofrecen al trabajo social como un objeto de estudio, apenas se esté dispuesto a seguir la pista de dispositivos en apariencia insignificantes. La cantidad y calidad de los servicios es, muy probablemente, sólo una parte del problema de la desigualdad en lo que hace a las instituciones y políticas sociales. Esto porque igualdad o desigualdad no son valores absolutos ni posiciones unilaterales, sino cualidades de las sociedades, realizadas y sostenidas en y por múltiples componentes que acercan o alejan las condiciones de vida, la disposición de recursos de poder y el reconocimiento del que gozan (o no) grupos sociales. Las distinciones simbólicas pueden estar entre ellos, pero conocer cómo actúan (como con cualquier otro tema) requiere de buena información, de buen manejo metodológico para obtenerla y de buen dominio teórico para interpretarlas.

En esa dirección, no hay voluntarismo ni declamación de compromiso que baste. Producir conocimientos para la transformación no es el resultado de una posición crítica por sí misma o de un antinstitucionalismo retórico, sino de hacer las cosas sabiendo que siempre hay que estar vigilantes de los objetivos que se pretenden, de los medios que se ponen en juego y de los efectos de

17. Por ejemplo, el uniforme escolar o el carnet de la obra social o la credencial del seguro médico, no sólo identifican los correspondientes servicios, sino que pueden cargarse de significados o portarse como distintivos de pertenencia o de diferenciación. Así, el guardapolvo blanco era el símbolo del prestigio de la escuela pública que reunía a los “millones de argentinitos” que concurrían uniformados. Hoy, la alusión a esas “blancas palomitas” carece de sentido, en el contexto de una diversidad de vestimentas que identifican a colegios de diferente prestigio.

18. El memorándum de la oficina, las reuniones del equipo técnico, el pasillo del hospital, las formas de selección de los maestros, sólo por nombrar algunos ejemplos, pueden contener más información sobre “la pobreza” y “la desigualdad” (que no son lo mismo) y sobre los sutiles mecanismos de su producción y reproducción, que el más ardiente discurso sobre el capitalismo global. Discurso que no nos muestra ni nos explica cómo ocurrió, concretamente, que un puñado de jóvenes managers hayan llegado a ser “creíbles” para tantos accionistas, inversores, gobiernos y público en general, y haya conducido a la quiebra a fortísimas instituciones del capitalismo global (esas que se ven como la encarnación del poder y de la dominación), iniciando, en el corazón del sistema, el nuevo ciclo de crisis que comenzó con la quiebra de la Banca Lehman Brothers, en 2009.

unos y otros, sabiendo que toda decisión en materia de política y gobierno de las poblaciones (en términos corrientes, ante problemas y emergencias sociales) se ubica en zona de conflicto entre principios que co-existen en tensión y, aún, en contradicción y ante lo cual no hay resoluciones definitivamente apropiadas. Una actitud investigativa puede ser la herramienta que posibilite al trabajo social contribuir a desenmarañar esas conexiones tan poco evidentes en la composición de los problemas sociales.

III.

Llegados a este punto, se hace necesaria una doble aclaración: la pasividad (o la ingenuidad empiricista) conduce a aceptar las cosas como son (como están dadas); la sola crítica es insuficiente e ineficaz y puede conducir a un lugar de imposible ajenidad. Pero el desarrollo del oficio y una sólida formación teórico-metodológica tampoco anticipan por sí mismos con qué se compromete cada uno. Meritorios investigadores y técnicos de todas las disciplinas aportaron –sustentaron teórica y empíricamente– las reformas neoliberales, con las consabidas consecuencias sociales. Pero si algo puede aprenderse de esa experiencia es que transformaron las instituciones y que esa transformación no se hizo solamente con declamaciones, voluntarismo o por imperio de las circunstancias: fue también un trabajo intelectual y práctico, que jamás escapa de ser un proyecto político.

Los técnicos, investigadores y/o intelectuales del neoliberalismo declamaron poco, dijeron que se trataba de “pura ciencia”: produjeron infinidad de información, presentaron cuadros, contrastaron resultados. Fue un aporte (remarquemos aporte, no dirección) inestimable a la transformación de las instituciones que privó de Estado y status ciudadano a una importante porción de población. El compromiso con la construcción de otras redes sociales, que haga presente un Estado que construya y esté obligado a asegurar una ciudadanía valorada para todos los sectores, es una construcción trabajosa de infinidad de parti-

cipantes, que necesita también de conocimientos bien fundamentados (teórica y empíricamente) a los que el trabajo social puede contribuir.

Conclusión

Las reflexiones presentadas acerca de la investigación en el trabajo social proponen que una actitud investigativa es un necesario componente del oficio de la profesión, general y diferente del quehacer investigativo al que, eventualmente, puedan dedicarse con mayor o menor exclusividad, algunos trabajadores sociales. Se afirma, asimismo, que el trabajo profesional es un recurso privilegiado para aportar al conocimiento de los procesos sociales, en particular de las instituciones, haciendo de esos espacios de relación problemas de investigación que permitan traer a la reflexión y al análisis las ocurrencias de la vida cotidiana institucional, donde se desarrolla su quehacer.

Una actitud investigativa no es una garantía extendida. Es –extrapolando nuevamente a Bourdieu– un *modus operandi* (op. cit: 164) que permite reconocer la incertidumbre, necesita de diversas fuentes de información, escucha a distintos “informantes”, e incluye a la institución en la composición de los problemas, para proponer qué podría hacerse mejor en la dirección de un proyecto político que tienda a la igualación, si ese es el compromiso consciente que se propone.

En consecuencia, esa actitud investigativa, capaz de poner en condiciones de generar nuevos conocimientos y de llevar adelante reflexivamente el compromiso declarado, deberá inscribirse y formar parte de la currícula de formación de los profesionales, como ejercicio que acompañe el aprendizaje de las herramientas metodológicas, para que esa inquietud moldee el oficio profesional, contribuyendo al fortalecimiento y reconocimiento de la profesión, que tanto tiene que saber hacer ante la emergencia y las urgencias, como hacer y proponer en acciones transformadoras de más largo alcance.

Bibliografía

- Bourdieu, Pierre (1995): *Respuestas. Por una antropología reflexiva*. México, Grijalbo.
- Cazzaniga, Susana (2009): “Producción de conocimientos y formación profesional. Algunas consideraciones”. En: *La investigación en Trabajo Social, Volumen 7, Paraná, FTS–UNER*.
- Danani, Claudia (2006): “Politización: ¿autonomía para el Trabajo Social? Un intento de reconstruir el panorama latinoamericano”. En: *Revista Katálysis Volumen 9, Julio–Diciembre, N° 2. Florianópolis, UFSC*.
- Foucault, Michel (1964): *Historia de la locura en la época clásica– 2 Vol. Bogotá, FCE*.
- Espina Prieto, Mayra P.(2008): *Políticas de atención a la pobreza y la desigualdad. Examinando el rol del Estado en la experiencia cubana*. Buenos Aires, CLACSO.
- González, Cristina (2009): “Algunas reflexiones sobre la producción de conocimientos y el ejercicio profesional”. En: *La investigación en Trabajo Social, Volumen 7. Paraná, FTS–UNER*.
- Grassi, Estela (2009): “Conceptos y métodos en el campo de estudio de la política social”. En: *La investigación en Trabajo Social, Volumen 7. Paraná, FTS–UNER*.
- (2008): “La política social, las necesidades sociales y el principio de la igualdad: reflexiones para un debate “post–neoliberal”. En: J. Ponce Jarrín (editor): *Es posible pensar una nueva política social para América Latina*. FLACSO – Quito (Ecuador), Ministerio de Cultura.
- Grassi, E. y C. Danani (2009): *El mundo del trabajo y los caminos de la vida. Trabajar para vivir; vivir para trabajar*. Buenos Aires, Espacio Editorial.
- Haidar, Victoria (2008): *Trabajadores en riesgo. Una sociología histórica de la biopolítica de la población asalariada en Argentina (1890–1915)*. Buenos Aires, Prometeo.
- Hintze, Susana (organizadora) (1996): *Políticas sociales. Contribución al debate teórico–metodológico*. CEA–UBA.
- Latour, Bruno (2008): *Reensamblar lo social. Una introducción a la teoría del actor–red*. Buenos Aires, Manantial.
- Mínteguiaga, Analía (2009): *Lo público de la educación pública: la reforma educativa de los noventa*. México, Flacso.
- Oszlak, Oscar (1997): *La formación del Estado argentino. Orden, progreso y organización nacional*. Buenos Aires, Planeta.
- Polanyi, Karl (1957/ 2003): *La gran transformación. Los orígenes políticos y económicos de nuestro tiempo*. México, FCE.
- Rosanvallon, Pierre (2006): *El capitalismo utópico*. Buenos Aires, Nueva Visión.
- Topalov, Christian (2004): “De la cuestión social a los problemas urbanos: los reformadores y la población de las metrópolis a principios del siglo XX”. En: C. Danani (comp.) *Política social y economía social. Debates fundamentales*. Buenos Aires, UNGS / Fundación OSDE.

CONVOCATORIA PARA LA PRESENTACIÓN DE ARTÍCULOS

1. Tema de la segunda edición: **Lo público estatal en la posconvertibilidad.**

2. Ejes de la convocatoria:

1. Lo público y las políticas
2. Lo público y las instituciones
3. Lo público y las prácticas

3. Plazo para la presentación: **8 de julio de 2011**

4. Normas de publicación

4.1. Instrucciones generales

Los artículos deberán presentarse en formato papel y digital hasta la fecha establecida en la presente convocatoria (copia impresa en la oficina de la Carrera de Trabajo Social y copia digital por mail a debatepublico@sociales.uba.ar).

Los trabajos deben ser de mediana extensión (no más de 15 páginas a razón de 3200 caracteres por página, incluidos los espacios y bibliografía) y presentar un desarrollo sustantivo de la problemática elegida.

Los artículos deben ser inéditos y los autores deberán informar si han sido presentados previamente en congresos u otros eventos científicos similares, o si han sido enviados para consideración de otra revista.

La evaluación por parte del Consejo Editorial es de carácter anónimo y no puede ser recurrida o apelada ante ninguna otra instancia de evaluación. Todos los artículos serán sometidos a referato con carácter vinculante, cuyo resultado será remitido a los autores.

El artículo debe presentarse en formato básico a 1,5 espacio, letra estilo Times New Roman, tamaño 12, en hoja A4, con márgenes de 2,5 cm y con páginas numeradas consecutivamente.

Debe indicarse en el margen superior izquierdo de la primera página el eje al que postula el trabajo.

Por razones de diseño, no se debe usar negritas, subrayado, viñetas ni margen justificado; letra itálica sólo para palabras en otro idioma.

Los autores deben identificarse de la siguiente manera: primer nombre, inicial del segundo (optativa) y apellido/s, indicar referencia institucional si la tuviere, y situación académica (estudiante, graduado, docente y/o máximo título de posgrado).

La revista recomienda usar notas al pie sólo cuando la argumentación así lo exija, para evitar una lectura engorrosa del texto.

Los artículos deberán ser acompañados de un resumen del contenido, con una extensión máxima de 20 líneas (1.400 caracteres), y con tres (3) palabras clave correspondientes luego del resumen, y de una carta al Editor con los datos completos del autor responsable y declaración de que todos los autores aprueban la publicación del trabajo.

El contenido de los artículos es responsabilidad de sus autores, la cual no será necesariamente compartida con el Editor.

Una vez finalizado el proceso de evaluación y aceptado el trabajo, se solicitará a los autores y colaboradores una autorización expresa de publicación de su artículo dirigida al Consejo Editorial de DEBATE PÚBLICO. Reflexión de Trabajo Social.

4.2. Referencias bibliográficas

Deben ajustarse a las normas de la APA, disponibles online en

http://www.iigg.fsoc.uba.ar/Publicaciones/CDI/la_cita_documental_2.pdf

5. Consultas: enviarlas por correo electrónico a debatepublico@sociales.uba.ar