

<i>Construir el género. El cuestionamiento del sexismo y del androcentrismo en el sistema educativo</i> Montserrat Artal Rodríguez	5-21
<i>Los estudios sobre percepción social de la ciencia</i> Andoni Eizaguirre	23-53
<i>Memoria y vida: reflexiones epistemológicas acerca del discurso institucionalizado de la memoria</i> Cora Escolar y Cecilia Palacios	55-68
<i>Neoliberalismo-Neoevangelismo-Cambios socio-demográficos. Posibles marcos epistemológicos frente a algunos desafíos actuales en el campo de las ciencias sociales (los paradigmas ambiguos)</i> Alejandro Klein	69-109
<i>El discurso sobre el poder en la intervención profesional: otro caso de la colonización del trabajo social por el régimen de verdad de las ciencias sociales</i> Rubens Ramón Méndez	111-129
<i>Calidad de vida del profesorado universitario: el desgaste profesional. (Propuesta metodológica y resultados)</i> Marino Martínez Gamarra, Bernardo Moreno Jiménez y Ramón Ferrer Puig	131-169
<i>El trabajo infantil como estrategia de sostén de las familias pobres en la Argentina, la necesidad de rediseñar el objeto de las políticas públicas</i> María Belén Noceti	171-194
<i>La política de inserción por la economía en Francia</i> Eguzki Urteaga	195-216

**Construir el género.
El cuestionamiento del sexismo y del
androcentrismo en el sistema educativo**

MONTSERRAT ARTAL RODRÍGUEZ

DEPARTAMENTO DE PSICOLOGÍA Y SOCIOLOGÍA
UNIVERSIDAD DE ZARAGOZA
monartal@unizar.es

Resumen: El presente estudio es fruto del análisis realizado desde las corrientes de pensamiento educativo en psicología, sociología y filosofía, poniendo el acento en el feminismo de la diferencia, el de la igualdad y el postestructuralista. Así mismo, he pretendido indagar por medio de las técnicas de la entrevista, y el cuestionario dirigido al profesorado y alumnado sobre cómo se construye el género en el ámbito educativo.

Palabras clave: educación, género, feminismo, desigualdad, diferencia.

Constructing gender. Questioning sexism and androcentrism in the education system

Abstract: The present research presents the results of the analysis carried out from the perspective of educational thinking trends in psychology, sociology and philosophy, focusing especially on Difference, Equality and Poststructuralist Feminism. Furthermore, this analysis also aims to focus on the way gender is constructed in the educational field through the use of questionnaires and interviews with lecturers and students.

Keywords: education, gender, feminism, inequality, difference.

Construir el género. El cuestionamiento del sexismo y del androcentrismo en el sistema educativo



Montserrat Artal
Rodríguez

De la construcción del género a la educación

Cada criatura humana que es traída al mundo aporta algo nuevo, algo que requiere ser recibido y también orientado a lo que ya hay, con el objetivo de que una civilización perdure en el tiempo y acogiendo lo nuevo, se transforme. Esta obra civilizadora la inicia cada mujer y cada persona que decide o acepta ser madre.

La primera relación educativa que establece una niña o un niño es con su madre concreta y personal. Margarita Duras (1993:56) ha escrito, “La primera escuela fue mi propia madre”, pienso que todas las personas estamos de acuerdo con esta sencilla y a la vez profunda reflexión.

La madre enseña a su criatura a hablar, le enseña la lengua materna, la lengua con la que se aprende el mundo, con la que cada ser humano “trae al mundo el mundo” (Diótima, 1994).

La madre al enseñarle a hablar, le enseña lo simbólico, la relación entre las palabras, las cosas y el cuerpo, y el sentido de la autoridad y la verdad; porque si la madre para enseñar el pan, dijera “casa”, su criatura, perdiendo el sentido de la autoridad y de la verdad, aprendería sólo con gran dificultad lo que le enseñaran fuera de casa.

Cada madre enseña lo simbólico a cada criatura, tanto si la deseó como si no la deseó. Iniciar en el orden simbólico a la

criatura no deseada, me parece una prueba de amor que está ahí.

En el siglo XX se sostenía el pensamiento de que la madre sólo enseñaba la parte semiótica de la lengua, los signos y no la parte simbólica, la capacidad de crear signos y significados nuevos, se le atribuía al padre. Julia Kristeva (Rivera, 2006) alude a que hay un “corte tético”, entre la fase semiótica y la simbólica del aprendizaje de la lengua materna. Así pues, la madre sólo enseñaba lo concreto, mientras que al padre se le atribuía la enseñanza de la posibilidad de la trascendencia, de ser así y llevada al extremo con esta teoría se nos podría condenar a una subordinación infranqueable.

En 1991 Luisa Muraro, en su libro *El orden simbólico de la madre*, expresó, que ese corte tético no existe, cada mujer —o quien por ella esté— enseña en la primera infancia la lengua completa; es decir, tanto lo semiótico como lo simbólico, los signos y los significados de las palabras que componen la lengua como la capacidad de hacer simbólico, crear signos y significados nuevos y de iniciar relaciones imprevistas entre los ya existentes. Las aportaciones que tanto Julia Kristeva como Luisa Muraro hacen a la enseñanza de signos y significados en la primera infancia son tenidas en cuenta y no son excluyentes la una de la otra. Este aspecto me parece de gran importancia para valorar las prácticas y los proyectos educativos femeninos. Es una mujer —cada madre— la que inicia a cada ser humano —mujer y hombre— en ser quien es y en la posibilidad de ser más allá de quien es ahora: las dos cosas a la vez, sin separar una de otra.

La relación que se da entre la madre y su niña o niño al enseñarle a hablar, marca la andadura de las relaciones de aprendizaje de cada chica o chico a lo largo de su vida, se inicia la primera relación educativa. Es una relación creativa, estética, en el sentido de percibir, puesto que la madre y la criatura se relacionan mediante el sentido de la percepción. Es una relación educativa exclusiva, sin horarios lectivos, pero con mucha disciplina; una relación en la que cada madre enseña a la niña a hablar de sí en femenino y, al niño, en masculino, reconociendo la potencia significativa de la diferencia de ser mujer y de la diferencia de ser hombre.

En la historia educativa de las mujeres, muchos proyectos educativos femeninos se han hecho en esta línea, educando sólo o sobre todo a niñas, han tomado la diferencia de ser mujer como significativa. Las educadoras se hacen continuadoras de la obra de cada madre educando sólo a niñas.

A lo largo de la historia de Europa, las niñas han tenido maestras, y los niños han tenido maestras y maestros. Es decir, esa desigualdad o acción positiva para con los niños, es un reconocimiento al quehacer femenino, la maestra continúa la transmisión —el orden simbólico— hecho por la madre a mujeres y hombres, ya que la lengua no es excluyente sino que vive de ser hablada. El maestro continúa en su relación con el alumno la práctica de la diferencia de ser hombre en la que fue iniciado por su madre (Librería de Mujeres de Milán, 1996).

La configuración de las identidades surge a través de una afiliación simbólica de las acciones individuales. Las identidades no se construyen aisladamente del contexto, se conforman desde la interiorización o negación de las normas sociales imperantes. La identidad se configura desde la interpretación aprendida sobre lo que está bien o mal, sobre los principios que rigen la conducta individual.

La imagen que un individuo se crea sobre sí mismo y los demás no nace de las personas sino de los diferentes modelos que existen en la sociedad. “El sujeto (...), no tiene una libertad absoluta desde el momento en que, en todas las acciones que emprende, su libertad está más o menos cercenada por la situación” (Beauvoir, 1998). Esto supone que la libertad con la que nace el ser humano se va restringiendo a lo largo de su historia, y hace que las situaciones que se van dando en su vida, lo vayan construyendo social y culturalmente, haciendo que mujeres y hombres desempeñen papeles diferentes en situación de desigualdad. Esto viene determinado por el sistema de género, “el llamado patriarcado”, legitima el orden establecido, justifica la jerarquización de los hombres y de lo masculino y de las mujeres y lo femenino en cada sociedad determinada. Por tanto, el sistema margina a las mujeres, y las construcciones que se proyectan sobre mujeres y hombres hacen que los individuos de un mismo sexo se homogenicen, y en consecuencia, a las mujeres se les asigna una desigual distribución de poder. Las expectativas que se crean sobre las mujeres son diferentes desde el

nacimiento, al mismo tiempo que este sistema organiza la sociedad de una forma jerárquica y regula las prohibiciones.

Así pues teniendo en cuenta todo lo anterior, en el proceso de socialización en el que todas las personas estamos inmersas, la escuela, la familia, y los medios de comunicación aparecen como las tres grandes instituciones que influyen en mayor grado en la identidad humana y en la clasificación social de los individuos en función del sexo al que se adscriben, convirtiéndose la diferencia biológica en una diferencia social.

La representación simbólica de lo que es y lo que debe ser una mujer o un hombre está condicionando el papel de cada individuo en la sociedad. En cada criatura que es traída al mundo, se proyecta la imagen que va a condicionar su vida adulta y es en este proceso donde el estereotipo juega un papel determinante, por ser el principal componente de la discriminación.

Los estereotipos van configurando la realidad, a base de unas ideas preconcebidas, generalmente falsas, en torno a las mujeres; determina una cierta mirada sobre los diferentes aspectos de la realidad, están tan interiorizados que ni siquiera somos capaces de pensar sobre ellos, se aceptan sin ser cuestionados, se muestran como evidentes y, como tales, no parecen necesitar de demostración, limitando nuestro pensamiento y nuestra actuación-acción. Por lo que se hace imprescindible emprender la tarea de deslegitimar el poder patriarcal, basado en prejuicios y privilegios, hacer un recorrido por aquellos que están fuertemente anclados en el modelo cultural hegemónico y sacarlos a la luz.

Los estereotipos de género entendidos como generalizaciones no científicas acerca de lo que es propio de cada sexo, son percepciones de conductas o características consideradas típicas o propias de mujeres o de hombres. Por tanto, son juicios fundamentados en ideas preconcebidas que se imponen como un cliché a los componentes de una sociedad y que presentan una cierta resistencia al cambio. Estereotipar es asignar arbitrariamente ciertos hábitos, destrezas y expectativas a los diferentes grupos humanos sobre la base única de pertenencia a un grupo, sin tener en cuenta los atributos individuales y dando por sentado que lo que se atribuye es cierto.

Dado que la sociedad patriarcal otorga ciertos atributos específicos para las mujeres y para los varones, esta concepción sexista se reproducirá en todos los órdenes o sistemas. A través del currículum oculto el sistema educativo será uno de estos sistemas de sedimentación del sexismo si el profesorado no pone especial atención en hacer cuestionar al alumnado su reproducción de los estereotipos y si no se cuestiona también su propio comportamiento en relación con el alumnado.

No es extraño, pues, que mujeres y hombres hayan construido estilos discursivos diferentes pues históricamente han formado “comunidades de práctica” diferente. Tradicionalmente, en nuestra cultura occidental mediterránea, las mujeres se han ocupado, sobre todo del cuidado de la casa y de la familia, toda una serie de actividades del ámbito privado y que no han trascendido o muy poco a lo público. Por su parte, los hombres se han ocupado, sobre todo, de trabajar fuera de casa, de la vida institucional, de la guerra, en definitiva, de la esfera pública. Estas prácticas comunes que diferencian a los dos grupos, han tenido como consecuencia dos estilos discursivos, el femenino y el masculino. Hay hombres y mujeres que por motivos diversos en cuanto a la propia identidad (cierto tipo de homosexuales, por ejemplo -también transexuales, transgéneros, queer-) o por la situación pública o privada en la que se encuentran, presentan rasgos discursivos que estereotípicamente se asignan al otro grupo social.

La institución escolar viene a reforzar y a dar continuidad a las prácticas discursivas diferentes que se vivencian en el seno familiar, y censura casi siempre todas aquellas prácticas que no se ajustan al modelo hegemónico por antonomasia.

La perspectiva de género en la educación

Si bien la Constitución de nuestro país reconoce la igualdad de derechos y la LOGSE (Ley Orgánica General del Sistema Educativo) se manifiesta también en este sentido, la mayoría de las personas piensan que la igualdad formal supone una rápida y contundente igualdad real.

Analizar el sistema sexo-género permite poner de manifiesto las relaciones asimétricas y jerárquicas que existen entre lo masculino y lo femenino; asimétricas, porque las capacidades asignadas a uno y otro género son opuestas; y jerárquicas porque no se valoran de la misma manera, considerándose superiores las atribuidas al sexo masculino (fuerza, competitividad, inteligencia) frente a las femeninas (ternura, intuición, colaboración).

Reflexionar sobre un modelo de persona diferente en el que hemos sido educadas y educados supone un gran logro y avance, no solamente para las mujeres, sino también para los varones ya que ayuda a cuestionar toda una serie de supuestas verdades y mitos acerca de la masculinidad versus feminidad que condicionan determinados comportamientos, actitudes, y creencias, haciendo que muchas veces nos sintamos atrapadas/os en los rígidos corsés de las costumbres y prejuicios.

Por lo que respecta al tema educativo, es todavía frecuente confundir escuela mixta con escuela coeducativa sin detenerse a pensar que el mero agrupamiento de niñas y niños en las aulas no garantiza una enseñanza más justa e igualitaria.

Si bien, el hecho de que la Igualdad de Oportunidades se incluya como un tema transversal permite desvelar los mecanismos que mantienen las desigualdades entre los sexos. Será, por tanto, necesario comenzar a mirar la realidad con «otras miradas» y escuchar «otras voces» puesto que al ser la discriminación sexista tan antigua y estar tan interiorizada desde edades tempranas en la mayoría de las personas, muchos de los comportamientos considerados como normales o de siempre son difíciles de percibir y por tanto de analizar y modificar. Téngase en cuenta que el sexismo es una clase de «racismo» enquistado en la vida personal y en nuestro pensamiento, pasando desapercibidos aspectos discriminativos con relación a las diferencias en la crianza de hijas e hijos, el reparto desigual del poder y la toma de decisiones o la pervivencia de la doble jornada. La Conferencia de Pekín de 1995 puso de manifiesto que no existe ningún país en el mundo donde las mujeres estén en igualdad real con los varones.

La propuesta para llevar a cabo una pedagogía de la Igualdad para chicas y chicos parte de los acuerdos del Consejo de

Ministros de Educación de la Comunidad Europea de 1985 encaminados a:

- *Garantizar que los jóvenes de ambos sexos accedan a todas las formas de enseñanza y a todos tipos de formación.*
- *Posibilitar que ambos sexos accedan al empleo y la independencia económica.*
- *Favorecer la motivación para evitar la elección de carreras estereotipadas y así ampliar el abanico de elecciones profesionales.*
- *Estimular la formación en los nuevos campos y tecnologías.*

Los sistemas educativos de los distintos países miembros deben propiciar estos aspectos mediante la sensibilización del conjunto de las personas (madres-padres, profesorado y alumnado) del proceso educativo.

Sin olvidar lo mencionado hasta ahora, educar para la democracia obliga a incluir la perspectiva de género en la educación y enfocar la mirada a las construcciones culturales, sociales e históricas que, sobre el dato biológico del sexo, determinan normativamente lo femenino y lo masculino; es decir, las representaciones simbólicas de la diferencia sexual que aluden a las diferencias sociales entre los sexos. La construcción de género condiciona la existencia de una valoración asimétrica para mujeres y varones en las relaciones de poder que entre ellos se establecen y dan lugar a mecanismos de subordinación y exclusión en perjuicio nuestro, el de la población femenina. Desde este enfoque es posible descubrir la relación existente entre estas construcciones y el aprendizaje de los valores de la democracia por parte de las mujeres y los hombres durante sus experiencias educativas.

El proceso de socialización que tiene lugar en la escuela (Cobo, 2001), cargado de poder de simbolización, está condicionado por el cruce de variables contextuales como son la pertenencia a un determinado grupo o clase social, raza y sexo, así como las condiciones geopolíticas y el ciclo de vida en que se encuentran los individuos. Si bien puede resultar más sencillo mostrar el mito de la igualdad en la educación cuando se hace referencia a otras variables, como la clase social, que al género de los individuos, se impone en la educación democrática la

tarea de identificar y transformar las prácticas institucionales y las actitudes que generan y legitiman comportamientos discriminatorios por razones de pertenencia al sexo femenino o masculino; más aún cuando estos comportamientos se consolidan en la realidad social, en formas de valoraciones y se les da rango de normatividad jurídica y social en la convivencia humana.

La constatación de la brecha existente entre la igualdad de derechos y las condiciones de hecho que obstaculizan la participación plena de las mujeres en la sociedad, da clara cuenta de la discriminación basada en el sexo de las personas (Amorós, 2006). El sexismo expresa aquellas prácticas y actitudes que introducen la desigualdad y la jerarquía en el trato que reciben los individuos sobre la base de la diferenciación sexual.

Para explicar estas diferencias entre hombres y mujeres, que trascienden la realidad biológica y determinan sus funciones en la reproducción humana, la palabra sexo resulta insuficiente. De ahí que la categoría de género surge en las ciencias sociales para dar cuenta del conjunto de símbolos, valores, representaciones y prácticas que cada cultura asocia con el hecho de ser hombre y mujer (Butler, 1990). Este concepto introduce una distinción entre el sexo biológico, con el cual nacemos, y el género, que culturalmente se nos asigna y adquirimos; es decir, nacemos mujer y varón (sexos biológicos), y la cultura nos transforma en mujer y hombre (géneros sociales).

Por su carácter mutilador, el sexismo comporta consecuencias negativas para todos los individuos, mujeres y varones, porque limita las expectativas de comportamiento social y de ciudadanía que existen para cada uno de ellos en un momento y lugar determinados. Sin embargo, es doblemente negativo para las mujeres, porque se devalúan sistemáticamente sus actitudes, comportamientos, juegos, aficiones y capacidades, lo que las lleva a interiorizar un lugar secundario y subordinado en la sociedad.

Ahora, el debate sobre la igualdad de derechos y oportunidades en la educación se centra en la calidad y modalidades de la enseñanza, es decir, en el *currículo* oficial de los programas y en el *currículo* oculto de las prácticas educativas (Iglesias Galdo y Sánchez Bello, 2008).

Tanto los contenidos de la educación como la forma de transmitirlos, los cuales moldean la concepción que mujeres y hom-

bres tienen de la realidad social, de sus normas de funcionamiento, de los valores y principios que organizan la convivencia humana, están influenciados por el sistema de género. Este sistema, que normaliza, regula y jerarquiza las relaciones entre los sexos, determina la manera en que las personas se representan a sí mismas, el desarrollo de sus motivaciones y las expectativas que tienen sobre su vida futura, en las que se incluye la ciudadanía.

Desde este enfoque resulta pertinente identificar y analizar en el *currículo* explícito y en el *currículo* oculto el discurso de la igualdad que ha llevado en todos los niveles educativos, de manera especial en la educación básica, al desarrollo generalizado del modelo masculino, que supone para las mujeres una posición secundaria. No se trata de discutir las diferencias biológicas, sino la interpretación y el significado que culturalmente se ha dado a las mismas, particularmente en el terreno de la educación y en los procesos de socialización que ahí tienen lugar.

Introducir la perspectiva de género (Acker, 1994) en el análisis y la transformación de las acciones educativas, además de remitir a la estructura formal de los sistemas educativos y a los programas formales, conduce necesariamente a identificar desigualdades sociales entre mujeres y hombres que se expresan y se mantienen en una variedad de aprendizajes que tienen lugar en las interacciones que se producen cotidianamente en el espacio escolar. Son múltiples y complejos los elementos, las situaciones y los procesos que configuran las prácticas educativas, susceptibles de dar cuenta de cómo actúa el sistema de género en ellos.

Integrar la categoría relacional de género en el análisis y la reflexión de las prácticas educativas significa también adentrarse en la dimensión ética de la educación, es decir, en el terreno del aprendizaje y la construcción de valores de una cultura democrática. Se impone, por un lado, revisar críticamente la fundamentación pedagógica y el funcionamiento de las instituciones educativas, para eliminar los sesgos sexistas que se filtran de diversas maneras en las dimensiones cognitivas, afectivas y actitudinales que conforman los procesos educativos, en cuyo desarrollo se juega el aprendizaje y la construcción

de valores democráticos. De esta manera se podrá contribuir al paso de la igualdad formal a la igualdad real de mujeres y hombres en nuestra sociedad. Por otro lado, es necesario investigar cómo la diferenciación sexual de los individuos y las desigualdades que conlleva intervienen en la conceptualización, el desarrollo y la práctica de cada uno de los valores, objetivos y finalidades de la educación para la ciudadanía (Peces-Barba, 2006).

El sexismo en la educación es profundamente antidemocrático, tanto por lo que supone la discriminación de los individuos como por sus consecuencias en el conjunto de la sociedad. El predominio de los valores masculinos, el silencio y menosprecio de los femeninos crean un fuerte desequilibrio y desigualdad en el desarrollo de las sociedades. No basta con legislar cambios de conducta para lograr la igualdad; es imprescindible actuar desde la educación, toda vez que no es posible legislar cambios de actitud.

Eliminar el sexismo en la educación supone preparar el campo y apostar por transformaciones sociales y culturales profundas, puesto que implica la construcción de una democracia cotidiana vital, la apertura de los individuos hacia nuevas posibilidades y el cuestionamiento de las concepciones sobre todo lo social. Mujeres y hombres, niñas y niños, a través del aprendizaje podrán interiorizar nuevas maneras de percibir y de saber, construir nuevos valores y desarrollar una ciudadanía democrática.

Resultados del estudio

Antes de pasar a detallar los resultados del estudio me parece importante citar los objetivos que se perseguían en el mismo.

Objetivo general I:

“Conocer la opinión del profesorado del Instituto de Enseñanza Secundaria Miguel de Molinos de Zaragoza y su modelo consciente e inconsciente de educación para el alumnado”.

Objetivo 1:

“Conocer si el profesorado tiene una visión estereotipada del alumnado, como punto de partida de su práctica docente y la reflexión sobre esta práctica”.

Objetivo 2:

“Averiguar el modelo consciente (teórico) de educación (sexista o no) del profesorado”.

Objetivo 3:

“Averiguar el modelo inconsciente (realidad cotidiana, práctica) de la educación del profesorado”.

Objetivo general II:

“Conocer la opinión de un grupo de alumnas /os de 3º de la ESO del Instituto de Enseñanza Secundaria Miguel de Molinos de Zaragoza, acerca de la dinámica general que se establece en clase entre el alumnado y el profesorado de ESO.

Objetivo 1:

“Conocer si el alumnado tiene una visión estereotipada del rol que se le imputa por ser mujer o varón”.

Objetivo 2:

“Averiguar el modelo consciente del comportamiento del alumnado”

Objetivo 3:

“Averiguar el modelo inconsciente del comportamiento del alumnado”

Por tanto:

- El profesorado en general no es consciente de la utilización de clichés sexistas en su uso y en su enseñanza.

- La mayoría de los/as docentes encuestados, con independencia de su sexo, establecen mayor relación con los alumnos, les prestan más atención, les dan mayor número de instrucciones y también expresan mayor número de críticas.
- En las entrevistas que se han realizado de forma individual a seis profesoras/res se nos desvela que dos de los cuatro profesores manifestaron un trato diferenciado a su alumnado.
- El análisis de las entrevistas nos presenta al profesorado con un discurso donde predomina el masculino genérico, a través del cual estamos manteniendo la transmisión de estereotipos sexistas.
- Los/as entrevistados expresan mayoritariamente que el sexismo en las aulas está en proceso de desaparición - sobre todo cuando se responde de una forma consciente-.
- Una profesora manifiesta en la entrevista que introducir la perspectiva de género en el trabajo diario no es fácil, obliga a buscar espacios y tiempos para la reflexión, para el debate y la innovación.
- Lo que se observa en las entrevistas es que el profesorado no tiene muchos conocimientos teóricos sobre el tema del sexismo y del androcentrismo. Además, que tampoco es consciente de su sexismo.
- En el análisis del cuestionario al alumnado, se aprecia una opinión muy diferenciada en las alumnas con la que presentan sus compañeros.
- Los mensajes que los alumnos adolescentes de 14 y 15 años, han recibido del profesorado es que son “peores” que sus compañeras de la misma edad. Este tipo de aseveraciones por el profesorado me hace pensar que ellos desde edades bien tempranas en las que están configurando su identidad ya reciben un mensaje negativo que pesará en su futuro. Así pues la construcción de la masculinidad es un proceso colectivo, de modo que varias masculinidades son construidas en dependencia unas de otras y también en relación a las feminidades.

Conclusiones del estudio

- El conocimiento escolar debe ayudar a la construcción de nuevas identidades femeninas y masculinas que no se identifiquen con las tradicionales.
- El tratamiento que el sistema escolar da a las diferencias de sexo, es decir, la forma en que contribuye a la construcción del género femenino y masculino, depende de las complejas relaciones que se establecen entre el orden patriarcal y el orden social dominante en cada época.
- Transmitir el género femenino y masculino es, hoy en día, dar a las personas posibilidades distintas y desiguales, conduce al sexismo en el sistema educativo.
- Las pautas y modelos de conducta no se modifican con disposiciones o decretos ley, es necesario un cambio más profundo en la mentalidad de las personas, y en mi opinión, el lugar idóneo para introducirlo es la escuela. Para ello es necesario tomar conciencia de los mecanismos inconscientes de transmisión del modelo que queremos modificar.
- Es responsabilidad de las personas enseñantes analizar nuestras propias prácticas discursivas.
- En la construcción de los géneros no sólo tenemos que tener presente al sistema educativo sino también a las madres y padres a quienes les parece bien el trato diferenciado porque no perciben de ningún modo que eso implique desigualdad.
- Las diferencias biológicas se convierten en problema cuando se toma conciencia de ser “el otro sexo” y muy pronto, como niñas se aprende a reconocer y valorar al niño.
- La escuela ha de visibilizar lo que se encuentra invisible en el currículum. Hay que poner el cuidado en los contenidos educativos que se transmiten en el aula y por otro lado en los procesos de relación intercomunicativa que allí se producen, prestando especial atención al proceso de aprendizaje de la cultura de la masculinización, por conducir a un modelo negativo para la convivencia en igualdad.
- El sexismo no sólo está presente en el currículum explícito sino también en el currículum oculto, es decir, en la trans-

misión cultural de los estereotipos de género que se realiza a través de la visión y las expectativas del profesorado hacia el comportamiento del alumnado.

- Los libros también son una fuente de discriminación sexual, ya que, en su mayoría, los temas que se tratan están en relación con la historia de los hombres; y si aparece alguna referencia a alguna mujer ésta se ajusta más a un arquetipo viril que a una postura femenina.

Bibliografía citada

- ACKER, S. (1994). *Género y educación. Reflexiones sociológicas sobre mujeres, enseñanza y feminismos*. Madrid: Narcea.
- AMORÓS, C. (2006). *La gran diferencia y sus pequeñas consecuencias para la lucha de las mujeres*. Madrid: Cátedra.
- BEAUVOIR, S. (1998). *El Segundo Sexo*. Volumen I “Los hechos y los mitos”. Madrid: Ediciones Cátedra, Instituto de la Mujer.
- BUTLER, J. (1990). “Variaciones sobre el sexo y género. Beauvoir, Wittig y Foucault”, en S. Benhabib y D. Cornell (eds.), *Teoría feminista y teoría crítica*. Valencia: Edicions Alfons el Magnànim.
- COBO, R. (2001). “Socialización e identidad de género. Entre el consenso y la coacción”, en VV. AA., *Jornadas de Comunicación y Género*. Málaga: Ed. Diputación Provincial.
- DIÓTIMA (1994). *Traer al mundo el mundo. Objeto y objetividad a la luz de la diferencia sexual*, trad, de María-Milagros Rivera Garretas. Barcelona: Icaria.
- DURAS, M. (1993). *La vida material*, trad, de Menene Gras Balaguer, Barcelona: Plaza y Janés, p. 56.
- IGLESIAS GALDO, A. y SÁNCHEZ BELLO, A. (2008). “Currículum oculto en el aula: estereotipos en acción”, Rosa Cobo (ed.), *Educación en la Ciudadanía. Perspectiva feminista*. Madrid: Los libros de la Catarata.
- Librería de Mujeres de Milán (1996). *El final del patriarcado. Ha ocurrido y no por casualidad*, trad. de M-M- Rivera Garreta. Barcelona: Llibreria Pròleg.

- PECES BARBA, G. (2006). “La incorporación del Derecho y de los derechos humanos en la educación”, en Silvina Ribota (ed.), *Educación en derechos humanos. La asignatura pendiente*. Madrid: Dykinson.
- MURARO, L. (1994). *El orden simbólico de la madre*, trad. De B. Albertini, M. Bofia y M. M. Rivera. Madrid: Horas y Horas.
- RIVERA, M. M. (2006). “Educar entre mujeres: La historia de la práctica de lo simbólico”, en Alcántara Sacristán, M. D, Gómez García de Sola M. B. (Eds). *De mujeres sobre mujeres y educación*. Málaga: Centro de Ediciones de la Diputación de Málaga, p. 46.

Los estudios sobre percepción social de la ciencia

ANDONI EIZAGUIRRE¹

FACULTAD DE HUMANIDADES Y CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
UNIVERSIDAD DE MONDRAGÓN
andoni_eizagirre@huhezi.edu

Resumen: Este artículo identifica y analiza las principales orientaciones sobre el estudio de las percepciones sociales de la ciencia. La exposición se articula en base a la dicotomía que representan el enfoque abstracto y el enfoque contextual. Desde el contexto interdisciplinario de los estudios de ciencia, en este trabajo trato de comprender los supuestos sobre ciencia y sociedad que presuponen ambas perspectivas, sus marcos de trabajo, principales cuestiones e hipótesis manejadas, así como las claves del debate actual.

Palabras clave: actitudes públicas, modelo de déficit, ciencia, expertise, confianza, reflexividad de las instituciones.

¹ El autor agradece a la Universidad del País Vasco la beca de investigación otorgada para el año 2008.

An overview of the studies on the social perception of science

Abstract: This paper identifies and analyses the main approaches to the study of the social perception of science. The discussion is structured around the dichotomy established by the abstract approach and the contextual approach. Placing this study within the interdisciplinary context of science studies, I try to understand both perspectives' underlying assumptions about science and society, as well as their working frameworks, their main issues and hypothesis and the keys to current debates.

Keywords: public attitudes, the deficit model, science, expert cultures, trust, institutional reflexivity.

Los estudios sobre percepción social de la ciencia



Andoni Eizaguirre

1. Introducción

El objetivo general del artículo es analizar las diferentes imágenes que se han proporcionado en relación a las percepciones sociales de la ciencia. Un primer modelo identifica un factor general e independiente que explica las actitudes públicas, si bien en un primer momento se mantiene el conocimiento como factor general y más recientemente la confianza se convierte en su sustituta funcional. Por el contrario, el rol analítico de la perspectiva contextual permite indagar los espacios en que interactúan la ciencia y la sociedad. Los estudios sobre percepción social de la ciencia se han consolidado como área de interés sociológico, político e institucional, y aunque su complejidad dificulta una exposición breve y concisa, es posible y útil servirse de autores de referencia para dar cuenta del estado de la cuestión.

2. Los estudios sobre comprensión pública de la ciencia

El objetivo de los cuestionarios sobre percepción social de la ciencia es identificar el apoyo popular que tienen las políticas científicas y tecnológicas, para lo que se utiliza como hipótesis explicativa el modelo de déficit cognitivo. El conocimiento como factor general e independiente sirve para entender el nivel de legitimación social, al establecer una correlación entre nivel de conocimiento y percepción social ante la ciencia y la tecnología. En parte debido a ello se comprenden también los conceptos de

ciencia y cultura científicas presupuestos, así como otros aspectos técnicos y metodológicos de los cuestionarios. A lo largo de este segundo apartado se identifican las principales ideas que emergen y consolidan entre los años 70 y 90 y que permiten comprender los estudios tradicionales sobre percepción social de la ciencia.

Estos estudios se emplean como herramienta para evaluar el grado de conocimiento científico de los ciudadanos, como bien indican el concepto de “alfabetización científica” que se emplea en los EE.UU. y el uso de la expresión “comprensión pública de la ciencia” en Europa (Durant et alia, 1989; Lewenstein, 1992; Thomas y Durant, 1987). Puede decirse que el objetivo no es conocer las preocupaciones y expectativas sociales, como justificar la emergente oposición al avance científico y tecnológico que recelan las instituciones. En el ámbito europeo se consolidan a finales de los años 80, es el estudio coordinado por Bodmer (1985) la principal referencia, y en todo caso se mantiene como principal explicación la correlación entre nivel de conocimiento científico y percepción social, algo que había sido establecido como hipótesis de trabajo desde sus orígenes por Davis (1958). Con todo, los indicadores se toman de los trabajos que en un primer momento elabora la National Science Foundation y con el tiempo son difundidos por la OCDE, lo que ha posibilitado comparar los resultados obtenidos en los diferentes países.

Las nociones de alfabetización y comprensión apuntan justamente la orientación que adoptan los cuestionarios sobre percepción social de la ciencia. Comúnmente, la alfabetización se entiende como aquel conocimiento necesario para leer y a continuación escribir sobre un tema, pero la comprensión sobre un hecho incluye la consideración de los ámbitos en que se emplea y se aplica en la vida cotidiana. En relación a la ciencia y la tecnología, Shen (1975) distingue tres áreas distintas que compromete su comprensión: la alfabetización científica cívica se centra en el ámbito de las políticas públicas y está relacionada con la destreza necesaria para deliberar sobre controversias sociales en torno a la ciencia y la tecnología; la alfabetización científica práctica hace referencia al conocimiento científico necesario para afrontar problemas cotidianos (hogar, empresa, ocio); la alfabetización científica cultural, por último, es el conocimiento típico de los científicos y técnicos en su ámbito de

investigación. Si bien no son mutuamente excluyentes, sus objetivos, audiencias, contenidos y modos de deliberación son diferentes. Se trata de tres roles distintos que, en el ámbito de la alfabetización científica, conciernen al ciudadano, al consumidor y al investigador, respectivamente.

Los estudios sobre percepción social de la ciencia remiten a la alfabetización científica cívica, su objetivo es revelar el entendimiento social de las controversias y de esa manera advertir el nivel de legitimación popular. Así es como se formulan los ejes e indicadores de los cuestionarios que estructuran el conocimiento científico de los ciudadanos. Miller (1983) propone tres dimensiones para conceptualizar la alfabetización científica cívica: el conocimiento del vocabulario científico, la comprensión del método científico, y la consideración de los aspectos sociales e institucionales de la ciencia. Un cuestionario que diseña y pone a prueba aquellas dimensiones se entiende que demuestra el nivel de apoyo popular a las políticas de promoción de la investigación básica. No obstante, un análisis exhaustivo de los cuestionarios realizados en las últimas décadas confirma que el concepto de percepción social de la ciencia se ha estructurado a través exclusivamente de las dos primeras dimensiones. Esta conceptualización presupone que una persona que dispone de un alto nivel de conocimiento del vocabulario y método científico es capaz de comprender y participar en el debate político concerniente a los temas científicos y tecnológicos, y que dicha persona está bien informada para interpretar de manera realista las diferentes alternativas sobre impactos del cambio tecnológico, por lo que coincidiría con las políticas promovidas por las instituciones (Miller, 1998: 216).

Cabe recordar que a partir de los años 70 empiezan a cuestionarse parte de las promesas y presupuestos que comprende el contrato social de la ciencia. Así por ejemplo, son objeto de disputa y competencia política la imagen que relaciona automáticamente la innovación y el progreso, se critica la ausencia de medidas reguladoras y emerge una creciente sensibilidad por los impactos negativos, adquieren relevancia el eco simultáneo de los accidentes tecnológicos y la publicación de una serie de trabajos de alcance social e internacional sobre los riesgos para la salud humana y el ambiente natural de los avances industriales, los movimientos ecologistas se consolidan en la esfera

pública, la sociedad se transforma en función de sus capacidades económicas, culturales y educativas, y la controversia en torno a la energía nuclear y el interés por las biotecnologías obliga a discutir la noción de progreso social (Bauer, 1995). Es por ello que, junto a los indicadores de ciencia y tecnología, adquieren relevancia también los relativos a la percepciones sociales.

En concreto, desde el estudio dirigido por Jacques-René Rabier y Ronald Inglehart entre abril y mayo de 1977 y el último entre enero y febrero de 2005, en total se han realizado seis Eurobarómetros sobre ciencia, tecnología y ciudadanía. Un análisis permite identificar en los cuestionarios cuatro ejes distintos: el primer eje es la comprensión y pretende evaluar el nivel de conocimiento del vocabulario y método científico; el segundo eje es el interés y valora la visibilidad pública con la que cuentan los científicos y la importancia que se otorga a los científicos; el tercer eje lo constituyen las valoraciones y trata de medir la opinión sobre la financiación institucional, la confianza depositada en los científicos y las expectativas en relación al cambio científico y tecnológico. Estos ejes, a su vez, se estructuran a través de cinco indicadores: indicadores de interés y conocimiento (medición y comparación de las disciplinas científicas y los temas públicos sobre ciencia y tecnología; valoración del conocimiento propio; atención prestada a las políticas y regularidad informativa; comprensión de los contenidos y los métodos); indicadores de actitudes (inclinaciones ante los miedos y las oportunidades que suponen los cambios en ciencia y tecnología; niveles de confianza hacia las instituciones científicas; las responsabilidades de los científicos y su nivel de compromiso con las reglas éticas; percepción sobre temas concretos); indicadores de fuentes de comunicación de la ciencia con el público (importancia concedida a las diferentes fuentes; preferencias, hábitos de lectura, asiduidad, establecimientos sobre ciencia visitados); indicadores de creencias en las pseudociencias (nivel de científicidad concedido a la astrología; frontera entre ciencia y no-ciencia); e indicadores sobre la actividad científica (vocación científica; conocimiento de la investigación europea). Algunas críticas técnicas y metodológicas relativas a los problemas de los cuestionarios y las escalas utilizadas para obtener información empírica de calidad han motivado cambios (Pardo y Calvo,

2002, 2004), pero se mantienen los ejes e indicadores que han predominado en el diseño y conformación de los cuestionarios.

3. La perspectiva contextual de la ciencia

La preocupación en torno a los cuestionarios y las percepciones sociales de la ciencia se ha generalizado progresivamente (Dierkes y Grote, 2000; Durant et alia, 1998; Gregory y Miller, 1998; Irwin y Winne, 1996; Levinson y Thomas, 1997; Locke, 2001). Entre las diferentes críticas, algunas de ellas están ligadas a cuestiones metodológicas y técnicas, otras cuestionan más bien la utilidad real de los estudios sobre percepción general de la ciencia y la tecnología, en tanto que marginan las actitudes de la gente y las preocupaciones que puedan tener los ciudadanos ante los nuevos cambios tecnológicos, y también hay quienes dudan de su validez en relación a la información sobre la valoración de actividades y aplicaciones concretas. En este apartado, por mi parte, voy a considerar otra línea de reflexión crítica, que en oposición al modelo tradicional, me permite el rol analítico de la perspectiva contextual. Ambas perspectivas difieren en el modo de comprender la ciencia y en las dimensiones para conceptualizar la percepción social de la ciencia. En primer lugar, identifico el alcance limitado de los cuestionarios (3.1), luego analizo algunos problemas que tienen los conceptos de ciencia y cultura científica que presuponen los cuestionarios (3.2), y, posteriormente, me centro en aquellos espacios en los que existe una interacción del público con la ciencia (3.3, 3.4), lo que me permite indagar otros determinantes (3.5).

3.1. El alcance limitado de los cuestionarios

Los ejes e indicadores así como las dimensiones utilizadas para conceptualizar la percepción social de la ciencia dan a entender que la determinación de un factor general como es el nivel de conocimiento explica los intereses y las valoraciones que merecen las políticas científicas promovidas; el conocimiento es una variable independiente de cuyo grado dependen las actitu-

des públicas. Una segunda precisión indica que el objetivo de los cuestionarios ha sido exclusivamente conocer el apoyo popular a las políticas de ciencia y tecnología promovidas por las instituciones. Ambas aclaraciones, el factor general y el objetivo del cuestionario, ciertamente delimitan un abanico amplio de consideraciones críticas. En definitiva, se establece una correlación entre nivel de conocimiento científico y actitud ante la ciencia, por lo que el concepto de percepción social de la ciencia se estructura a través de la dimensión cognitiva, y sirve además como variable explicativa de los niveles de legitimación de la política científica (Irwin y Michael, 2003).

Los cuestionarios no parecen estar motivados por conocer lo que realmente preocupa a la gente en materia de política científica, antes bien, se centra en justificar la oposición social que deriva de la falta de conocimiento y de esta manera particularmente sirve como instrumento para legitimar las políticas de promoción de la investigación básica y el desarrollo tecnológico.

Con todo, cabe hacer todavía alguna aclaración en torno a los resultados obtenidos. Se confirma que la labor que realizan los científicos y las esperanzas puestas en el avance científico y tecnológico, y en general, la función cultural de la ciencia son aspectos que merecen una valoración positiva. En este sentido, el análisis de la ciencia descontextualizada y teórica, asociada a la imagen corriente del científico, puede ser legítimo y útil, pero su validez y utilidad tiene un alcance limitado, la valoración que nos merecen la ciencia y el científico es algo independiente a la valoración que nos merecen la ciencia en acción y las políticas científicas. De hecho, sólo así podemos aclarar la supuesta paradoja que identifican las autoridades y expertos en la interpretación de los resultados, a saber: un apoyo unánime a la función social y cultural que cumplen la ciencia y la tecnología, valoración positiva sobre los investigadores, así como la defensa al lugar que debe ocupar la política científica y tecnológica en los presupuestos de las administraciones, a la vez que sus valoraciones y actitudes resultan ambivalentes hacia los modos de orientar la investigación, aplicar la tecnología y regular las diferentes actividades. Los problemas de las autoridades para comprender lo que preocupa a la gente en relación a la ciencia y tecnología, se debe entre otras explicaciones a que descuida las relaciones entre ciencia y sociedad y predomina

una definición normativa de individuo científicamente informado. En definitiva, los cuestionarios pueden servir para conocer las valoraciones generales, pero no aquellas relativas a las políticas científicas, los cambios tecnológicos y las aplicaciones futuras.

3.2. *Las generalizaciones conceptuales de los cuestionarios*

Una primera tarea crítica consiste en destacar el modo como se ha entendido la ciencia en los cuestionarios, en tanto que trata de una ciencia abstracta y general, que se estructura a nivel cognitivo, y las generalizaciones presupuestas abstraen la ciencia de los cambios y relaciones en la sociedad. Efectivamente, la imagen tradicional condiciona los modos de comprender las relaciones entre ciencia y experto, o entre conocimiento y público. Davison et alia (1997) identifican y desarrollan cuatro generalizaciones en los cuestionarios, en su caso relacionados con las biotecnologías.

Por una parte, la concepción de ciudadano como miembro de una comunidad política es suplantada por el consumidor informado y responsable, de manera que la idea de bien común se opone a la agregación de preocupaciones y miedos sobre las amenazas que los productos científicos y tecnológicos tienen en las vidas personales. En segundo lugar, los cuestionarios asumen una imagen unificada del público y así también la posibilidad de concretar una opinión pública acerca de la ciencia y la tecnología, exactamente, la reproducción de una imagen social de la ciencia.

En tercer lugar, una imagen de la ciencia que es considerada a nivel cognitivo, unívoco y válido para todos los contextos y neutral y aséptica infravalora las experiencias de la gente con la sociedad y también otras más relativas a las críticas internalistas realizadas por la sociología del conocimiento científico (sobre la importancia de: la logística, el sistema de ciencia, la organización disciplinar y las alianzas establecidas; los valores epistémicos y metodológicos en la clausura del consenso científico; el contexto epistemológico y la aceptabilidad social; y, efectivamente, el contenido conceptual).

Por último, prevalece un modelo de ciencia y tecnología instrumental y políticamente neutral, se establece una clara demarcación entre lo interno y lo externo, entre generación y uso del

conocimiento, lo que junto a excluir la axiología de la ciencia y la tecnología, también descuida la importancia del contexto social (la aceptabilidad social) para el diseño, la valoración y la eficiencia de un producto novedoso.

El concepto de ciencia presupuesto en los cuestionarios es superado al incorporar a nuestro análisis la perspectiva contextual (Jasanoff, 2004; Yearley, 2005), que a lo largo de las últimas décadas ha investigado (1) la flexibilidad interpretativa de los resultados experimentales, en tanto que reconoce la existencia de procesos contingentes de controversia y formación del consenso en los descubrimientos científicos, (2) el proceso social que favorece a través de los mecanismos sociales, retóricos y institucionales el cierre de las controversias científicas, y (3) la relación de esos mecanismos y el contexto social más amplio (sociedad, empresa, gobierno) que rodea la comunidad científica. No obstante, esta tercera línea de reflexión de manera instrumental también puede servirnos para incorporar el debate que se refiere al concepto de cultura científica que manejan los cuestionarios, relacionado estrechamente con la imagen corriente de la ciencia, para lo que en las siguientes líneas hago referencia al rol del consumidor y del ciudadano en su interacción con la ciencia.

3.3. La autoridad del consumidor

Las generalidades que se observan en el cuestionario permite identificar la definición normativa de la cultura científica, o de individuo científicamente informado. Si nos referimos al rol del consumidor, hemos de considerar la autoridad del consumidor y la estética del consumo, así como el efecto que ejercen sobre los miembros de la sociedad y sobre la comprensión de la ciencia el crecimiento de la cultura del consumo y la estetización de la vida cotidiana, o las relaciones entre la figura del consumidor y la del ciudadano. El interés analítico de esta propuesta, que se distancia de la perspectiva racionalista que ha condicionado las teorías sociológicas más recientes y su interpretación sobre ciencia y sociedad, descansa en que no relega el estudio del conocimiento científico a su valor instrumental o a las representaciones tácitas que puedan realizar las instituciones. En su lugar, se propone que el conocimiento científico, integrado en

las nuevas dinámicas sociales y culturales, también puede entenderse como un recurso para el consumo.

El carácter mediado del conocimiento científico puede comprender “realidades de alto costo” como pueden ser los sistemas organizados provistos de conceptos, hechos, normas, interpretaciones, habilidades metodológicas, equipamiento y evidencias, pero también “realidades de bajo coste”, que se refiere a los costes de su consumo, que puede ser publicitado y comunicado a través de textos, símbolos e imaginarios, personas e instituciones. En nuestras sociedades el carácter mediado de la ciencia y el conocimiento se refleja en los productos de consumo, hay una compleja interacción y co-producción, es posible formatear y emitir contenidos y resultados relativos a la ciencia condicionados por objetivos determinados, es posible reconfigurar el significado memorizado en la escuela en otro contexto socio-cultural en el que se mantiene una relación con el conocimiento y/o producto, es posible oponer a la imagen corriente de la ciencia otros atributos como incertidumbre y conflicto, es posible hacer uso de la publicidad con objeto de intervenir en la representación del producto novedoso, y en todos esos casos el público evalúa la contribución de la ciencia en las dimensiones sociales y políticas, expresivas y estéticas de la vida diaria.

La relación con la ciencia puede variar y se diversifica en las sociedades de consumo. Así, su alcance identitario y estético puede ser multidimensional, como ejemplifican las terapias y técnicas alternativas. Otro ejemplo lo anticipan las biotecnologías, que junto a su carácter netamente instrumental y comercial, puede valorizarse por su carácter horizontal, e integrada en la cultura líquida articula una racionalidad política individualista y prudencial basada en la imagen, la salud y el cuerpo. Sea como fuere, palabras clave de la nueva economía del consumo como el rol de la dimensión visual, el diseño y la imagen, la estética y el cuidado, no solo cambian las evidencias sociales y el mundo presupuesto en la primera modernidad, sino que al menos llegan a matizar el predominio de la dimensión cognitiva. No menos importante resultan, a su vez, la función emocional y la protección psicológica que pueden escenificar la dieta, la salud, los complementos vitamínicos y práctica del deporte. Por su parte, la cultura pública que garantizan y promueven la auto-

nomía individual, la institucionalización de los derechos humanos y la elite democrática (cultura europea) posibilita la preocupación por nuevos temas y la consideración de nuevos objetos políticos en las agendas institucionales, así la protección del ambiente y el desarrollo sostenible.

En definitiva, el análisis de la comprensión pública de la ciencia debemos situar en su relación dialéctica con el contexto social actual y sus particularidades. Como indica Michael (1998: 324): “los usos del conocimiento científico y la alfabetización no son simplemente instrumentales, sino una expresión de la identidad, la pertenencia a un grupo, y la afiliación política (...) Los estudios realizados en la comprensión pública de la ciencia por ello deben empezar a tratar la forma en que el valor atribuido a la ciencia y su conocimiento es mediado por ‘la autoridad del consumidor’”.

3.4. La autoridad del ciudadano

Junto a las generalizaciones en conceptos clave de los cuestionarios, sus problemas y la importancia de la dimensión estética, algunas ideas que avanzan los Estudios de Ciencia (Science Studies) también nos sirven para completar la perspectiva contextual. Así, el rol analítico de la perspectiva contextual y la importancia del rol del ciudadano también comprenden otras ideas relativas a los cambios en las políticas científicas, que guardan estrecha relación con las interacciones del público con la ciencia, e incorporan al debate las dimensiones sociales e institucionales.

Así, en un trabajo pionero y referente de los estudios cualitativos, Wynne (1992; ampliado en Wynne 1993, 1996) identifica tres conclusiones principales. En primer lugar, la percepción social de la ciencia depende de la confianza y la credibilidad que depositan los grupos sociales en las instituciones científicas. Esto aclara la afirmación de que los cuestionarios obedecen a intereses particulares y promueven la alineación pública, en tanto condicionados a la dimensión cognitiva y determinista, comprende las actitudes públicas como mero proceso intelectual y acota las actitudes a la comprensión de la información. Por el contrario, la dimensión socio-material se debe a que la relación de la gente con la ciencia y el conocimiento científico se

articula mediante las experiencias vividas, y por ello las actitudes se objetivan en el ámbito de los intereses, las finalidades y las negociaciones que se configuran en ese contexto, como parte de un “paquete material y social” más amplio. Su corolario, en palabras de Wynne (1992: 281-282), rezaría así: “people do not simply not understand science when they are seen to disregard it; they do not recognize it, or identify with it, morally speaking”.

Una segunda conclusión afirma que la ciencia no está libre de valores y es fuente de impactos negativos, la gente adquiere conocimiento en sus experiencias, vivencias y controversias públicas, y que su comprensión puede ser determinante para la reflexividad de la expertise e instituciones. En relación al conocimiento local y situado, su relevancia se debe al reconocimiento que les otorgan las instituciones, de manera que en esa dialéctica en las percepciones sociales está latente la convergencia de intereses entre expertos, instituciones y autoridades industriales; Wynne afirma que en situaciones de conflicto el conocimiento local es ignorado, se establece una demarcación entre lo técnico y lo social, y el consejo de la expertise autorizada se codifica automáticamente como científico y bien común. A ello se añade la preocupación social ante la percepción de que las instituciones enmarcan las prácticas y condiciones para la ciencia partiendo del modelo estándar, y su ethos de control y predicción representa la certidumbre como garantía de la actividad científica, mientras que así más bien omiten el problema, enmascaran las incertidumbres y sedan al público. Más todavía, junto a mensajes como “there is no risk”, posteriores estudios confirman que hay diferencias en el grado que la gente reconoce convivir junto a las incertidumbres: aquellas asociadas a las prácticas científicas resultan más aceptables (a condición de que sean comunicadas) que las percibidas a causa de ausencia de acción gubernamental. Se precisa algo lo dicho si añadimos que el propósito y condición en relación a la innovación no es el riesgo cero, y, en general, la gente prefiere estar bien informada sobre las condiciones de riesgo, incertidumbre e ignorancia a través de una comunicación transparente e integral del conocimiento disponible. Obviamente, todo ello da a entender un choque entre diferentes maneras de producir, validar, justificar y comunicar el conocimiento científico.

Por último, en tercer lugar, Wynne concluye que la percepción social de la ciencia es dinámica y la reflexividad institucional puede abrir nuevos cauces epistemológicos y culturales que permitan la legitimación social del cambio tecnológico. Justamente, las incertidumbres epistemológicas y los conflictos ontológicos revelan que la controversia responde a modos diferentes de entender el conocimiento legítimo y relevante, por lo que la credibilidad viene originada de la forma de organizar las relaciones a nivel intelectual e institucional.

En este sentido, cabe recordar la sociología del conocimiento científico, que nos permite ordenar algunas variables explicativas de interés: el carácter relativo del conocimiento disponible y la importancia concedida al contexto social; la consideración de otras propuestas, hipótesis, evidencias, disciplinas, preocupaciones en el proceso de identificación, generación y validación del conocimiento; la organización del ámbito social e institucional de los expertos. En efecto, la perspectiva contextual identifica los problemas relativos de la imagen corriente y la expertise en relación a su falta de reflexividad, la complicidad existente entre los distintos intereses que forman la regulación política de la ciencia (ausencia de alternativas; efectos de segundo orden en la naturaleza y la sociedad; rentabilidad y valores económicos), así como la clasificación y las preferencias entre los distintos conocimientos, en tanto que la definición concéntrica excluye conocimientos distintos y en su caso ordena su relevancia jerárquicamente (Collins y Evans 2002). Por el contrario, la perspectiva contextual incorpora nuevos elementos analíticos en la comprensión pública de la ciencia, además de revisar las variables tradicionales.

3.5. Avances de la perspectiva contextual

Ahora bien, identificados a lo largo de este apartado el rol del consumidor, la importancia de las experiencias y percepciones sociales así como la autoridad cognitiva y reflexiva de los ciudadanos, su interrelación permite avanzar en la comprensión del alcance de las dimensiones simbólicas y culturales que estructuran las imágenes sociales de la ciencia. Así, la oposición social no se limita a una oposición a la expertise, la representación visual está adquiriendo una importancia vital y es nece-

sario comprender la conducta reflexiva de los ciudadanos a través no sólo de juicios racionales en base a la racionalidad abstracta y descontextualizada, sino también debido a aspectos más robustos y socialmente orientados que articulan el juicio moral, es decir, formas de vida, horizonte de expectativas y modos de razonar (Jasanoff, 2005; Leach et alia, 2005).

Es algo que los estudios de ciencia han venido confirmando de manera reiterada. Por una parte, las prácticas científicas se entienden y analizan como ámbito en el que lo social y lo objetivo interactúan y se configuran mutuamente. Así, en lugar de retrotraerse a lo dado para la justificación epistémica de nuestras representaciones, en el proceso de construcción de nuestros mundos de significación algo toma la significación de sujeto u objeto. En segundo lugar, en ese intento de construir un marco teórico a partir de los diferentes significados, elementos y agencias heterogéneas en un marco dinámico y relacional, su preocupación se centra en el análisis de cómo se constituye el mundo de significaciones. Así es como podemos entender las principales críticas que avanza la perspectiva contextual sobre los conceptos de ciencia y cultura científica que presuponen los cuestionarios, en tanto que existe una definición normativa de ciudadano alfabetizado; se construye una imagen del público, y a ella se adaptan las estrategias de la comprensión pública de la ciencia. Otra cosa bien distinta es indagar las variables que explican la relación del público con la ciencia y las preocupaciones, valoraciones y expectativas así creadas.

Por el momento, estamos en condiciones de hacer las siguientes aclaraciones (Barns et alia, 2000; Frewer, 2001; Grove-White et alia, 2004; Hagendijk, 2004; Lee y Roth, 2003; Marris et alia, 2001; Sietgrist, 2000; Wynne, 2002): la falta de apoyo popular no se debe a la falta de conocimiento y a la consiguiente aversión a los riesgos y efectos negativos; la gente se interesa de las incertidumbres e inseguridades cognitivas e institucionales; le preocupa la ausencia de acción institucional; las disparidades institucionales influyen en las percepciones sociales de la ciencia. No parece que haya una respuesta externa (moral, cultural) a las normas de acción neutrales del conocimiento científico objetivo, sino más bien una respuesta alternativa a la forma dominante de intervenir en el ambiente natural, transformar el orden social e imponer un modelo normativo par-

ticular de la naturaleza humana, sus objetivos y formas de relacionarse.

Esto nos remite a oponer las dos perspectivas sobre comprensión social de la ciencia. Una primera perspectiva, basada en la imagen corriente de la ciencia, explica las actitudes públicas a partir del modelo de déficit cognitivo, para lo que se ha servido de una ciencia abstracta y descontextualizada, y ha presupuesto una imagen normativa de cultura científica asociada a la imagen de individuo científicamente informado (Wolpert, 1992); el nivel de conocimiento del vocabulario y método científico permite entender, al establecer una correlación, el nivel de legitimación de las políticas científicas. Mientras tanto, el rol analítico de la perspectiva contextual, desde ángulos diferentes, analiza los contextos en el que interaccionan la ciencia y el público, y las experiencias individuales y colectivas acumuladas, y concluye que las variables de mayor alcance explicativo son aquellos factores relativos a las dimensiones sociales e institucionales de la ciencia, así como la disposición institucional a integrar conocimientos y alternativas en el proceso de innovación y/o regulación (Frewer et alia, 2003; Lassen y Jamison, 2006; Sjöberg, 2001, 2002).

4. El debate actual sobre la confianza

A lo largo de los primeros dos apartados de este artículo he opuesto la perspectiva corriente y la contextual de la ciencia, ambas en relación a los estudios sobre percepción de la ciencia. Sin embargo, a partir de la segunda mitad de los años 90 las críticas del modelo explicativo tradicional se amplían en el interior de las instituciones a tenor de los problemas empíricos existentes para su justificación. Es cierto que algunas constantes se mantienen, principalmente aquellas identificadas en el apartado anterior: el objetivo sigue siendo la medición del nivel de apoyo popular a las políticas científicas y tecnológicas, lo que en parte margina el análisis de lo que preocupa a la gente sobre ciencia y tecnología; aquellos que diseñan los cuestionarios y en general las autoridades institucionales mantienen la imagen corriente de la ciencia, así como los supuestos y relaciones sobre ciencia

y sociedad; cambia —como veremos— la hipótesis explicativa, pero se mantiene el modelo de déficit, lo que confirma que las instituciones pretenden comprender los motivos que distancian a la gente (sus percepciones subjetivas) de la expertise (análisis técnico racional). No obstante, en este apartado nuevamente se opone el modelo dominante (4.1.) y las críticas de la perspectiva contextual (4.2.), una versión actualizada sobre el debate, pero que reproduce los supuestos que se han identificado en los apartados anteriores, si bien la controversia se refiere a la manera de entender la confianza, que es ahora la sustituta funcional del conocimiento.

4.1. La paradoja de la industrialización

Los problemas empíricos dificultan confirmar la hipótesis del déficit cognitivo, no parece haber una correlación entre nivel de conocimiento y percepción de la ciencia. En las siguientes líneas, de la mano de quienes diseñan los cuestionarios, identifico la relevancia que adquiere la confianza, los motivos teóricos y sociológicos esgrimidos, así como las nuevas variables que se utilizan para entender las percepciones sociales (Bauer y Gaskell, 2002; Gaskell y Bauer, 2001).

Un primer indicio para el cambio se observa en la incorporación de dos puntualizaciones que tienen eco a mediados de los años 90 (Bauer et alia, 1994; Gaskell et alia, 1993). Por una parte, junto a la dimensión cognitiva de la ciencia, se propone la pertinencia de caracterizar la ciencia como institución e integrar preguntas relativas al sistema de organización de los científicos y el papel de las políticas públicas a la hora de establecer los objetivos de la investigación. Por otra parte, las investigaciones desmienten el axioma “the more you know, the more you love it”, y se afirma que el conocimiento más bien condiciona la calidad de la percepción; en este sentido, no parece que el conocimiento determina la actitud individual, si bien por el contrario la consolida.

Es así como los estudiosos se interesan por el análisis del conocimiento de las instituciones científicas (se adaptan los conceptos sobre percepción social de la ciencia para analizar las imágenes institucionales que ocasionan confianza o desconfianza) y el interés hacia la ideología de la ciencia (se miden las

opiniones tanto sobre la acumulación y el cambio cognitivo, el modo en que se debe promover, validar y justificar, como sobre el problema de la demarcación, el modo en que el conocimiento científico difiere de otros conocimientos). En este sentido, parece que el efecto del conocimiento científico es mayor en las actitudes de quienes el conocimiento político es más alto; así, se plantea como hipótesis que aquellos que tienen mayor comprensión y concienciación política atribuyen los efectos indeseados no a los científicos y políticos en general, sino, al contrario, a un conjunto de factores más institucionales, complejos y situacionales.

Un hecho determinante en relación al cambio del modelo explicativo son los Eurobarómetros sobre biotecnología y sociedad que se realizan en los años 90. En este periodo de tiempo que transcurre entre la publicación de los dos últimos estudios acerca de la comprensión pública general de la ciencia (1993-2001) se advierte un cambio: se proponen la utilidad, el riesgo y la aceptabilidad moral como las nuevas variables a discriminar en la interpretación de las percepciones sociales de la ciencia.

Las autoridades identifican una paradoja en su interpretación de los resultados: la sociedad valora de manera positiva la ciencia, deposita grandes esperanzas ante los nuevos cambios científico-tecnológicos y exigen el consejo de los expertos como base de las decisiones políticas, pero al mismo tiempo hay una crisis de la vocación científica, el nivel de información disponible es escaso, solicitan mayores controles sobre la actividad científica y la aplicación de las normas éticas sobre las prácticas científicas. Ello se debe, según las autoridades, a la falta de conocimiento, que influye en la confianza hacia las instituciones y un temor sin base científica hacia los riesgos tecnológicos (“risk aversion”). Otros estudiosos, también preocupados con esa paradoja, extraen tres conclusiones principales (IRGBP, 2000). En primer lugar, la confianza no es una particularidad que se debe considerar como dada, la gente distingue entre una investigación y sus diferentes aplicaciones, y el tiempo consolida la percepción sobre una aplicación concreta. Una segunda conclusión se refiere al rol que juega el conocimiento como variable explicativa de las percepciones sociales, al reconocer que no hay una correlación entre conocimiento y percepción, y más que determinar por el contrario consolida nuestras acti-

des. La tercera y más relevante conclusión identifica una ruptura entre responsabilidad institucional y preocupación social, es decir, ante los impactos negativos que puede causar el cambio tecnológico, las instituciones han promovido medidas y ámbitos para su regulación, estableciendo las bases legales y estimulando la promoción de los instrumentos analíticos, para determinar y mitigar los impactos negativos de las tecnologías (“risk analysis”), pero por el contrario lo que sobre todo preocupa a la gente son las inquietudes morales ante el cambio tecnológico.

Ciertamente, según esta interpretación, el riesgo, definido como hecho técnico, un problema de carácter aplicativo, objetivo y medible, que ha sido el objeto de regulación por excelencia, importa menos que el devenir moral de la humanidad, aspecto externo pero determinante de la percepción social (Gaskell y Allum, 2001; Gaskell y Bauer, 2006). A partir de esa conclusión, se proponen el riesgo técnico, el beneficio y la aceptabilidad moral como las variables explicativas, mientras que para su relación se mantiene la siguiente hipótesis: “la utilidad es la precondition del apoyo; la gente parece dispuesta a aceptar los riesgos si percibe su utilidad y no le suponga una preocupación moral; pero, tercera precisión, y crucial, las dudas morales actúan como veto independientemente de las percepciones sobre el uso y el riesgo” (BEPCAG, 1997: 845).

El riesgo como objeto de regulación y el análisis del riesgo evalúan (identifican, estiman, valoran) y gestionan las probabilidades y magnitudes del impacto negativo, su objetivo es transformar las causas y evitar las consecuencias indeseadas, y, por tanto, el riesgo interioriza la determinación de los impactos que puede causar una acción, es decir, el riesgo se asocia a la producción de seguridad y control, pero las percepciones sociales indican que, más que los efectos negativos inmediatos, prevalecen otras preocupaciones. Ello se debe a la falta de confianza hacia las autoridades, más todavía, sobre todo en contextos de riesgo e incertidumbre, en ausencia de confianza emergen los riesgos percibidos y los peligros morales, mientras que por el contrario aquellos que expresan confianza en las autoridades públicas tienden a valorar de manera positiva los cambios tecnológicos, hay una menor percepción del riesgo y se consolida su aceptación moral.

Así, se observa que la gente infravalora el análisis racional del avance tecnológico, los aspectos técnicos y económicos de un producto novedoso, y antes bien opone motivos éticos como mecanismo de defensa. La explicación más relevante y recurrida sobre el nuevo rol del conocimiento y la competencia de distinguir las aplicaciones se asocia a lo que en las ciencias sociales se denomina la “paradoja de la industrialización” (Durant et alia, 1998; Durant et alia, 2000), que se debe a un cambio de valores que posibilita procesos de individualización y una gestión reflexiva de la propia vida, a la vez que una emergente preocupación social por los efectos no deseados de la industrialización. Welzel, Inglehart y Klingemann (2003) indican que el desarrollo económico, el cambio cultural y la democratización política son síndromes coherentes del proceso de desarrollo humano. Los recursos económicos, la cultura de la autonomía y la democracia política son, respectivamente, el instrumento, el motivo y la norma de las alternativas humanas, mientras que el desarrollo humano lo posibilitan el vínculo entre la garantía de los recursos materiales y la posibilidad de desarrollar los valores de la auto-expresión y, a su vez, el vínculo entre los motivos y las normas de las leyes que hacen efectivos los valores de la autonomía; hay una correlación entre percepciones relativas a la satisfacción de la vida individual y la elección de la forma de vivir, pero la auto-expresión requiere de un espacio legal basado en los derechos, en tanto que la autoridad política se percibe como obstáculo de las políticas de la vida, de manera que la codificación legal y los derechos formales se deben ampliar a una democracia efectiva.

Es así como se propone interpretar los resultados y también diseñar los nuevos cuestionarios. De hecho, cabe recordar que en el 2005 se aplican simultáneamente dos Eurobarómetros sobre ciencia, tecnología y sociedad. El primero de ellos (Eurobarometer 224: “European, Science and Technology”) sigue la metodología estándar y en general se confirman el escaso conocimiento e información disponible, las valoraciones positivas hacia la ciencia y la preocupación hacia los sistemas de ciencia. Pero el segundo estudio se articula y diseña con objeto de analizar los valores éticos y sociales, en tanto que pueden chocar las actitudes ante la garantía de la libertad de investigación y el respeto por la integridad física y moral del individuo.

Más concretamente, el Eurobarómetro “Social Values, Science and Technology” (Eurobarometer 225) analiza los valores sociales y las orientaciones éticas de los europeos, y las percepciones sociales relativas a los diferentes actores implicados en las políticas científicas y tecnológicas, con el propósito último de medir la influencia de las posiciones éticas en la valoración sobre la ciencia y la tecnología.

Entre los resultados del cuestionario, se pueden identificar los siguientes: la gente no ve necesidad alguna de participar en la ciencia (investigación y desarrollo), a la vez que no se siente bien representada en la toma de decisiones; hay una creciente ambivalencia en relación a la protección de la naturaleza ante el “bienestar humano” (felicidad, salud) y sobre todo el “desarrollo de la humanidad” (innovación, crecimiento); el análisis del riesgo y los beneficios son los factores que más importan, que debe guiarse por las reglas y normas que avanzan los expertos; los valores y principios de acción como la protección de la naturaleza y la participación en los ámbitos de decisión se anticipan como los más relevantes en los tiempos que vienen; la salud humana y el ambiente natural destacan como áreas en que las nuevas tecnologías deben implicarse. Con todo, en las escasas preguntas dirigidas a la aplicación concreta de una tecnología, adquieren importancia los “asuntos éticos y morales”, y quienes distinguen claramente entre las aplicaciones y se inclinan por el análisis del riesgo reclaman estándares de regulación más sofisticados y un control del riesgo más cauteloso.

No cabe duda que los cambios son significativos y las autoridades se proponen indagar nuevos determinantes (Miller, 2004; Bauer et alia, 2007). En resumen, la confianza se convierte en la sustituta funcional de conocimiento, y las percepciones que se tienen hacia las autoridades condicionan las actitudes ante la ciencia y la tecnología. A lo largo de los años 80 y 90 la regulación de la ciencia se ha basado en el análisis del riesgo, pero los problemas de confianza anteponen la aceptabilidad moral, lo que remite a replantear los estándares para la evaluación y gestión de los impactos negativos (Leshner, 2005). Es el compromiso que adquieren las instituciones europeas, conscientes –según su interpretación– que su legitimidad y por tanto la aceptabilidad moral son condición de una discusión racional sobre la utilidad y los riesgos del cambio tecnológico.

4.2. La emergencia de las dimensiones socio-institucionales

Una primera discusión en los estudios sobre percepción social de la ciencia, se refiere precisamente a las dimensiones socio-institucionales. Aunque sucintamente, conviene dar cuenta de las diferentes propuestas. Sturgis y Allum, que llevan tiempo colaborando en el diseño y aplicación de los Eurobarómetros, hacen referencia a dos categorías: por una parte, el conocimiento institucional de la ciencia, es decir, “el modo de entender la ciencia en un ámbito político, económico y de regulación más amplio”; y, por otra parte, el conocimiento local, es decir, “el tipo de relación que tienen las aplicaciones tecnológicas con las prácticas cotidianas en un contexto determinado” (2004: 60). Estas categorías revelan la importancia de las dimensiones sociales e institucionales, el reconocimiento de los cambios en las políticas científicas donde el énfasis pasa de la promoción también a la regulación, así como el interés por los espacios en el que interactúan la ciencia y la sociedad. A su vez, en su hipótesis de trabajo, se aprecia que importa el conocimiento del contexto de la ciencia, factores como el apoyo y la financiación de la investigación, la organización científica y el control del conocimiento, y afirman que su conocimiento influye de manera positiva en la valoración social.

Una hipótesis diferente se maneja en el estudio de Bauer et alia (2000). También ellos integran la tercera dimensión (aspectos sociales e institucionales), y proponen considerar el conocimiento de las instituciones científicas y el grado de acuerdo con la imagen tradicional de la ciencia a efectos de conocer las percepciones sobre la política científica. Según estos autores, hay un continuum de las actitudes idealista-tradicional a actitudes realista-escéptica de la ciencia y su relación con el conocimiento de las instituciones científicas.

Así como el trabajo de Sturgis y Allum analiza las percepciones sociales de la ciencia, Bauer et alia intentan conocer las relativas a la política científica. Es por ello que ambos trabajos no se contraponen, pero tampoco avanzan los mismos resultados, al contrario. En parte, además, confirma la pertinencia de distinguir las percepciones sobre la función social de la ciencia y sobre las políticas científicas. Con todo, entre las diferentes investigaciones cuantitativas, la más comprometida es la que

realizan Kallerud y Ramberg (2002). Ciertamente, emplean modelos y marcos de interpretación diferentes, y junto a una crítica del modelo de déficit cognitivo, integran a su reflexión las diferentes culturas de la ciencia. Antes de presentar sus reflexiones, no obstante, conviene distinguir cuatro culturas de la ciencia: la cultura académica (asume y promueve la imagen corriente de la ciencia, que concibe el científico libre de valores, motivado por la curiosidad, analiza la evidencia interna de la naturaleza y pretende alcanzar el saber sobre la certeza de la verdad); la cultura industrial (su preocupación es que la ciencia se entienda como motor de bienestar y se asuma el rol de la innovación en la productividad); la cultura burocrática (se interesa de la ciencia como fuente de conocimiento certificado, lo que permite socializar a su vez la idea de que una acción política efectiva debe ser guiada por los expertos y su autoridad cognitiva); y, la cultura cívica (pretende que las instituciones y prácticas de la ciencia exhiban un fuerte sentido de la responsabilidad social). Es así como las preguntas, en lugar de analizar el grado de apoyo a las políticas públicas de promoción de la investigación científica, vienen a representar las diferentes culturas de la ciencia y abordan las controversias entre ellas, para así entender de manera más compleja las percepciones sociales de la ciencia y la tecnología, algo que el enfoque tradicional desatiende (Kallerud y Ramberg, 2002: 219). Kallerud y Ramberg analizan las percepciones sobre la independencia de los científicos, el principio de precaución y el rol del conocimiento en la toma de decisión (las respuestas indican incertidumbre ante la independencia de los científicos; apoyo evidente al principio de precaución; y, crítica al enfoque científicista y el rol de la ciencia en la política). Para nuestros propósitos, sobre todo debemos atender su reflexión final, al afirmar que en las condiciones pos-industriales de la sociedad del conocimiento, el apoyo y reconocimiento público de la ciencia va a depender progresivamente de las percepciones sobre el modo como las dimensiones normativas e institucionales se estructuran, algo que puede seguir invisible en los estándares tradicionales de los cuestionarios y su concepción descontextualizada de la ciencia y la tecnología (Kallerud y Ramberg, 2002: 221).

Los cambios en las ideas y promesas que estructuran el arranque institucional de las políticas públicas de promoción de

la investigación básica han de integrarse en los cuestionarios y otras investigaciones cualitativas sobre el tema, tal y como dan a entender las actitudes públicas (Barnes, 2003; Borch et alia, 2003). En líneas generales, son dos los principales cambios, asociados a las políticas científicas:

- los problemas del modelo lineal y la consolidación de “un nuevo sistema de innovación”, al asumir que no resultan suficientes el impulso de la investigación y el tirón de la demanda de mercado, por lo que se supera la visión de la innovación centrada en la estructura y el ambiente de selección no queda reducido al entorno productivo, si bien al mismo tiempo el entorno social más amplio queda reducido a intereses empresariales y la rentabilidad de mercado;
- los impactos negativos y la demanda política de la previsión consolidan otra modalidad de actividad científica, en oposición a la ciencia académica, que difiere en contenidos, preocupaciones y contextos de acción, en tanto que “la ciencia reguladora” se rige por criterios y objetivos prácticos, vincula explícitamente política y epistemología, es utilizado para el asesoramiento y la gestión, y las disciplinas a las que pertenecen los expertos condicionan la revisión y la metodología, al producir así ámbitos cognitivos, estándares de objeto y objetividad y también principios de acción.

La tecnociencia y la ciencia reguladora indican la emergencia de una nueva modalidad de actividad científica, que cuestiona las premisas epistemológicas, metodológicas y pragmáticas de la ciencia académica tradicional. Las nuevas formas de producción de conocimiento y las políticas de gobierno –regulación, control, moratoria, prohibición– adquieren visibilidad pública, sus características cognitivas y organizativas se constituyen en un proceso de construcción mutua entre ciencia y política, y se caracterizan por transgredir las demarcaciones tradicionales (interno-externo, cognitivo-social, técnico-ético). Sin ánimo de exhaustividad, hay algunas ideas que merecen especial atención. Hoy en día han crecido de manera progresiva las controversias sobre temas como medicina, los alimentos y el ambiente que tienen consecuencias directas en nuestras vidas

diarias. Sin embargo, hay que hacer tres menciones generales sobre esto. Por una parte, el conocimiento no siempre es capaz de prever las consecuencias, y el aumento del conocimiento a menudo trae también el aumento de la ignorancia. En segundo lugar, la ciencia para conocer debe intervenir en la realidad y, junto a constituir su mundo e incorporar valores, también condiciona desde ese contexto epistémico el orden social más amplio; las representaciones realizadas siempre son de naturaleza performativa, interventiva y transformadora. En tercer lugar, junto al contexto epistemológico en el que tienen lugar la actividad científica y la vida social, el conocimiento también depende de las estructuras para su producción y distribución y de las culturas científicas que pueden generar nuevas redes epistémicas que integran capacidades de producción de conocimiento diferentes; el conocimiento, la cultura y la vida social adquieren objetividad en el intercambio de los dos planos así como en la producción entre ambos (Irwin, 2001; Jasanoff, 2005). Estos temas no traen solamente una nueva manera de caracterizar la política científica sino que además dificulta mantener la ciencia como un sistema funcionalmente diferenciado.

Las notas distintivas que caracterizan la nueva modalidad de actividad científica, así como sus implicaciones en los principios teóricos (coherencia, precisión, calidad, veracidad, contrastación empírica), sociales (control, evaluación, transparencia, autonomía) y pragmáticos (innovación, precaución, expertise, participación) que orientan las normas, reglas y criterios de satisfacción de la actividad científica han de ser obligatoriamente incorporados a nuestro análisis de las percepciones sociales.

5. Consideraciones finales

En los estudios de percepción social de la ciencia se han dado principalmente dos cambios: la confianza, sustituta funcional de conocimiento, es la nueva variable explicativa; y, se reconoce la importancia de los aspectos sociales e institucionales de la ciencia, que supone una valoración independiente a la que merece la función social de la ciencia abstracta y descontextua-

lizada. El debate actual se centra en el modo de entender la dinámica científica y los aspectos normativos e institucionales de la ciencia. Las interpretaciones dominantes mantienen las premisas básicas avanzadas en su origen: los cuestionarios analizan los motivos de la falta de apoyo y para ello se usa el modelo explicativo del déficit, si bien las dificultades de sostener la validez de la hipótesis de la falta de conocimiento proponen como alternativa funcional la falta de confianza. Es por ello que entre las recientes iniciativas europeas sobre ciencia y sociedad se proponen nuevas formas de gobierno, la transparencia de la información, la integridad de los investigadores y la excelencia de los sistemas de expertos.

La perspectiva contextual afirma que hay un choque de preocupaciones que debe replantear el divorcio institucionalizado entre conocimiento y uso, riesgo y ética, lo técnico y lo cultural. Por una parte, la gente percibe como exagerada la afirmación de los expertos-científicos sobre el poder intelectual del conocimiento científico del riesgo. Esto, en segundo lugar, protege a las instituciones científicas de un proceso de auto-reflexividad sobre las limitaciones y contingencias implícitas de su conocimiento. Las percepciones sociales se deben no tanto a las consecuencias no deseadas de una tecnología, sino a la afirmación de las instituciones de que las consecuencias de nuestras decisiones pueden ser controladas, a nivel práctico e intelectual en forma de predicción, junto a los consiguientes efectos de segundo orden en el ambiente natural y la sociedad. En este sentido, hay una correlación entre la ciencia reguladora como indicadora de una cultura política irreflexiva, en lugar de recurso intelectual para la reflexividad, y las representaciones normativas del público por parte de esa misma ciencia reificada. Por ello se afirma que la sustitución del conocimiento por la confianza como hipótesis explicativa y el giro ético, recientemente propuestas por las instituciones, no responde del todo a las preocupaciones de la gente; importan la ausencia de alternativas, las disparidades institucionales, la convergencia de intereses, el suceso (real) de las consecuencias.

Precisamente, este artículo permite concluir que el diseño y objetivo de las nuevas investigaciones debe analizar las actitudes públicas sobre el reciente giro ético de las instituciones y las nuevas modalidades de actividad científica, en definitiva el

nuevo sistema de innovación, para así comprender lo que realmente preocupa a la gente; y, como científicos de la sociedad, entender las variables de mayor alcance explicativo.

Bibliografía

- BARNES, M.H. (2003). "EU Reflects European Public Opinion, Letter 1", *Nature Biotechnology*, vol. 21, nº 9, pp. 975-976.
- BARNES, I., SCHIBECI, R., DAVISON, A. y SHAW, R. (2000). "What Do You Think about Genetic Medicine? Facilitating Sociable Public Discourse on Developments in the New Genetics", *Science, Technology & Human Values*, vol. 25, nº 3, pp. 283-308.
- BAUER, M.W. (ed.) (1995). *Resistance to New Technology: Nuclear Power, Information Technology, Biotechnology*. Cambridge: Cambridge University Press.
- BAUER, M.W., DURANT, J. y EVANS, G. (1994). "European Public Perceptions of Science", *International Journal of Public Opinion Research*, vol. 6, nº 2, pp. 164-186.
- BAUER, M.W., PETKOVA, K. y BOYADJIEVA, P. (2000). "Public Knowledge of Attitudes to Science: Alternative Measures that may End the 'Science War'", *Science, Technology & Human Values*, vol. 25, nº 1, pp. 30-51.
- BAUER, M.W., ALLUM, N. y MILLER, S. (2007). "What Can We Learn from 25 Years of PUS Survey Research? Liberating and Expanding the Agenda", *Public Understanding of Science*, vol. 17, nº 1, pp. 79-95.
- BAUER M.W. y GASKELL, G. (eds.) (2002). *Biotechnology: The Making of a Global Controversy*. Cambridge: Cambridge University Press.
- BEPCAG [Biotechnology and the European Public Concerted Action Group] (1997). "Europe Ambivalent on Biotechnology", *Nature*, vol. 387, pp. 845-847.
- BODMER, W. (1985). *The Public Understanding of Science*. London: The Royal Society.
- BORCH, K., LASSEN, J. y JORGENSEN, R.B. (2003). "EU Reflects European Public Opinion, Letter 2", *Nature Biotechnology*, vol. 21, nº 9, p. 976.

- COLLINS, H.M. y EVANS, R. (2002). "The Third Wave of Science Studies: Studies of Expertise and Experience", *Social Studies of Science*, vol. 32, n° 2, pp. 235-296.
- DAVIS, R.C. (1958): *The Public Impact of Science in the Media*, Ann Arbor (Michigan): Institute for Social Research.
- DAVISON, A., BARNS, I. y SCHIBECI, R. (1997). "Problematic Publics: A Critical Review of Surveys of Public Attitudes to Biotechnology", *Science, Technology and Human Values*, vol. 22, n° 3, pp. 317-348.
- DIERKES, M. y GROTE, C.V. (eds.) (2000). *Between Understanding and Trust: The Public, Science and Technology*. Amsterdam: Harwood Academic Publishers.
- DURANT, J., EVANS, G. y THOMAS, G. (1989). "The Public Understanding of Science", *Nature*, vol. 340, pp. 11-14.
- DURANT, J., BAUER, M.W. y GASKELL, G. (ed.) (1998). *Biotechnology in the Public Sphere: A European Source Book*. London: Science Museum Publications.
- DURANT, J.R., BAUER, M.W., GASKELL, G., MIDEEN, C., LIAKOPOULOS, M. y SCHOLTERN, L. (2000). "Two cultures of public understanding of science and technology in Europe", DIERKES, M. y GROTE, C.V. (eds.): *Between Understanding and Trust: The Public, Science and Technology*. Reading: UK, Harwood, pp. 131-156.
- FREWER, L.J. (2001). "Environmental Risk, Public Trust and Perceived Exclusion from Risk Management", *Research in Social Problems and Public Policy*, vol. 9, pp. 221-248.
- FREWER, L.J. y van TRIJP, H. (eds.) (2007). *Understanding Consumers of Food Products*. Cambridge: Woodhead Publishing.
- FREWER, L.J., MILES, S. BRENNAM, M., KUZNESOF, S., NESS, M. y RITSON, C. (2003). "Public Preferences for Informed Choice under Conditions of Risk Uncertainty". *Public Understanding of Science*, vol. 11, n° 4, pp. 363-372.
- GASKELL, G. y ALLUM, N. (2001). "Sound Science, Problematic Publics? Contrasting Representations of Risk and Uncertainty", *Politeia*, vol. 17, n° 63, pp. 13-25.
- GASKELL, G. y BAUER, M. (eds.) (2001). *Biotechnology 1996-2000: The Years of Controversy*. London: National Museum of Science and Industry.

- GASKELL, G. y BAUER, M. (eds.) (2006). *Genomics and Society: Legal, Ethical and Social Dimensions*. Oxford: Rowman & Littlefield Publishers.
- GASKELL, G., WRIGHT, D. y O'MUIRCHEARTAIGH, C. (1993). "Measuring Scientific Interest: The Effect of Knowledge Questions on Interest Ratings", *Public Understanding of Science*, vol. 2, n° 1, pp. 39-57.
- GREGORY, J. y MILLER, S. (1998). *Science in Public: Communication, Culture and Credibility*. New York: Plenum Press.
- GROVE-WHITE, R., KEARNES, M., MILLER, P., MACNAGHTEN, P., WILDON, J. y WYNNE, B. (2004). *Bio-to-Nano? Learning the Lessons, Interrogating the Comparison*, A Working Paper by the Institute for Environment, Philosophy and Public Policy, Lancaster University and Demos.
- HAGENDIJK, R.P. (2004). "The Public Understanding of Science and Public Participation in Regulated Worlds", *Minerva*, vol. 41, pp. 41-59.
- IRGBP [International Research Group on Biotechnology and the Public] (2000): "Biotechnology and the European public", *Nature Biotechnology*, vol. 18, pp. 935-938.
- IRWIN, A. (2001). *Sociology and the Environment: A Critical Introduction to Society, Nature and Knowledge*. London: Polity.
- IRWIN, A. y WYNNE, B. (eds.) (1996). *Misunderstanding Science? The Public Reconstruction of Science and Technology*. Cambridge: UK, Cambridge University Press.
- IRWIN, A. y MICHAEL, M. (2003). *Science, Social Theory and Public Knowledge*. Maidenhead: Open University Press
- JASANOFF, S. (2005). *Designs on Nature: Science and Democracy in Europe and the United States*. Princeton: NJ, Princeton University Press.
- JASANOFF, S. (ed.) (2004). *States of Knowledge: The Co-Production of Science and Social Order*. London: Routledge.
- KALLERUD, E. y RAMBERG, I. (2002). "The Order of Discourse in Surveys of Public Understanding of Science", *Public Understanding of Science*, vol. 11, n° 3, pp. 213-224.
- LASSEN, J. y JAMISON, A. (2006). "Genetic Technologies Meet the Public: The Discourses of Concern". *Science: Technology & Human Values*, vol. 31, n° 1, pp. 8-28.

- LEACH, M., COONES, I. y WYNNE, B. (eds.) (2005). *Science and Citizens: Globalization & The Challenge of Engagement*. London: Zed Books.
- LEE, S. y ROTH, W.M. (2003). "Science and the 'Good Citizen': Community-Based Scientific Literacy", *Science, Technology & Human Values*, vol. 28, n° 3, pp. 403-424.
- KESHNER, A.I. (2005). "Where Science Meets Society", *Science*, vol. 307, n° 5711, p. 815.
- LEVINSON, R. y THOMAS, J. (eds.) (1997): *Science Today: Problem or Crisis?* London: Routledge.
- LEWENSTEIN, B.V. (1992). "The Meaning of 'Public Understanding of Science' in the United States after World War II", *Public Understanding of Science*, vol. 1, n° 1, pp. 45-68.
- LOCKE, S. (2001). "Sociology and the Public Understanding of Science: From Rationalization to Rhetoric", *British Journal of Sociology*, vol. 52, n° 1, pp. 1-18.
- MARRIS, C., WYNNE, B., SIMMONS, P. y WELDON, S. (2001). *Public Perceptions of Agricultural Biotechnologies in Europe*, Final Report of the PABE Research Project.
- MICHAEL, M. (1998). "Between Citizen and Consumer: Multiplying the Meanings of the Public Understanding of Science", *Public Understanding of Science*, vol. 7, n° 4, pp. 313-327.
- MILLER, J.D. (1983). "Scientific Literacy: A Conceptual and Empirical Review", *Daedalus*, vol. 112, n° 2, pp. 29-48.
- MILLER, J.D. (1998). "The Measurement of Civic Scientific Literacy", *Public Understanding of Science*, vol. 7, n° 3, pp. 203-223.
- MILLER, J.D. (2004). "Public Understanding of, and Attitudes Toward, Scientific Research: What We Know and What We Need to Know", *Public Understanding of Science*, vol. 13, n° 3, pp. 273-294.
- PARDO, R. y CALVO, F. (2002). "Attitudes toward Science Among the European Public: A Methodological Analysis", *Public Understanding of Science*, vol. 11, n° 2, pp. 155-195.
- PARDO, R. y CALVO, F. (2004). "The Cognitive Dimension of Public Perceptions of Science: Methodological Issues", *Public Understanding of Science*, vol. 13, n° 3, pp. 203-227.
- SHEN, B.S.J. (1975). "Scientific Literacy", *American Scientist*, vol. 63, pp. 265-268.

- SIETGRIST, M. (2000). "The Influence of Trust and Perceptions of Risks and Benefits on the Acceptance of Gene Technology", *Risk Analysis*, vol. 20, n° 2, pp. 195-204.
- SJÖBERG, L. (2001). "Limits of Knowledge and the Limited Importance of Trust", *Risk Analysis*, vol. 21, n° 1, pp. 189-198.
- SJÖBERG, L. (2002). "Attitudes to Technology and Risk: Going beyond what is Immediately Given", *Policy Sciences*, vol. 35, pp. 379-400.
- STURGIS, P. y ALLUM, N. (2004). "Science in Society: Re-evaluating the Deficit Model of Public Attitudes", *Public Understanding of Science*, vol. 13, n° 1, pp. 55-74.
- THOMAS, G. y DURANT, J. (1987). "Why Should we Promote the Public Understanding of Science?", en SHORTLAND, M. (ed.): *Scientific Literacy Papers*. Oxford: Oxford University, Department of External Studies, pp. 1-14.
- WELZEL, C., INGLEHART, R. y KLIGEMANN, H.D. (2003). "The Theory of Human Development: A Cross-Cultural Analysis", *European Journal of Political Research*, vol. 42, n° 3, pp. 341-379.
- WILSDON, J., WYNNE, B. y STILGOE, J. (2005). *The Public Value of Science: Or How to Ensure that Science Really Matters*. London: Demos.
- WOLPERT, L. (1992). *The Unnatural Nature of Science*. London: Faber.
- WYNNE, B. (1992). "Misunderstood Misunderstanding: Social Identities and Public Uptake of Science", *Public Understanding of Science*, vol. 1, n° 2, pp. 281-304.
- WYNNE, B. (1993). "Public Uptake of Science: A Case for Institutional Reflexivity", *Public Understanding of Science*, vol. 2, n° 5, pp. 321-337.
- WYNNE, B. (1996). "May the Sheep Safely Graze? A Reflexive View of the Expert-Lay Divide", en LASH, S., SZERSYNSKI, B. y WYNNE, B. (eds.): *Risk, Environment and Modernity*. London: Sage, pp. 44-83.
- WYNNE, B. (2002). "Risk and Environmental as Legitimatory Discourses of Technology: Reflexivity Inside Out?", *Current Sociology*, vol. 50, n° 3, pp. 459-477.
- YEARLEY, S. (2005). *Making Sense of Science: Understanding the Social Study of Science*. London: Thousand Oaks, New Delhi, Sage Publications.

Memoria y vida: reflexiones epistemológicas acerca del discurso institucionalizado de la memoria

CORA ESCOLAR Y CECILIA PALACIOS

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS
UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES
coraescolar@ciudad.com.ar
ceciliapalacios@gmail.com

Resumen: Este artículo se propone reflexionar, a partir de algunas premisas epistemológicas-metodológicas, acerca del discurso político institucionalizado sobre la memoria. Para ello se recupera la importancia de la memoria en el desarrollo de las sociedades y su relación incesante y problemática con el futuro. Al mismo tiempo se intenta meditar sobre la responsabilidad de los *hacedores* de memoria.

Palabras clave: categorías epistemológicas-metodológicas, discurso político, responsabilidad, *hacedores* de memoria.

Memory and life: epistemological thoughts on the institutionalised discourse in memory

Abstract: The aim of this paper is to discuss the institutionalised political discourse on memory from the point of view of certain epistemological and methodological premises. In order to do so, it is necessary to highlight the importance of memory in the development of societies and its never-ending and problematic relationship with the future. This paper also focuses on the responsibility of “memory makers”.

Keywords: epistemological-methodological categories, political discourse, responsibility, memory makers.

Memoria y vida: reflexiones epistemológicas acerca del discurso institucionalizado de la memoria



Cora Escolar*
Cecilia Palacios**

Así como los muertos están entregados inermes a nuestro recuerdo, así también es nuestro recuerdo la única ayuda que les ha quedado.
Adorno

En el presente artículo pretendemos reflexionar sobre el quehacer de la memoria a través del discurso político referido a la misma. Para ello partiremos de algunas premisas que llamaremos epistemológicas-metodológicas.

En general, el tratar de develar los procedimientos por los cuales los sujetos puntúan su experiencia es una aproximación al conocimiento por el cual se realizan *ciertas elecciones* con respecto a las pautas con que se intenta discernir. Es decir, es un intento por identificar su epistemología. En este sentido, la manera en que cada cual percibe y conoce deriva en gran

* Socióloga. Directora del Proyecto UBACyT F 110. *Lugares y políticas de memoria*. Acontecimientos, sujetos e instituciones (1955-2007). Profesora Titular Regular e Investigadora de la Facultad de Filosofía y Letras, UBA. Docente de Posgrado en varias Maestrías.

** Lic. en Ciencias de la Comunicación (UBA). Maestranda de la Maestría en Comunicación y Cultura, UBA. Investigadora de Apoyo del Proyecto UBACyT F 110 *Lugares y políticas de memoria*. Acontecimientos, sujetos e instituciones (1955-2007).

medida de las distinciones que traza (Bradford, 1987). Construir un discurso desde una perspectiva de memoria implica la elaboración de un marco teórico que defina y explicita una determinada mirada y fundamente una estrategia teórico-metodológica y valorativa desde la cual son pensados los problemas.

El pasado como apropiación del presente

Todo conocimiento está determinado socialmente, pero no de la misma manera y por las mismas razones. Y, en el conocimiento que nos ocupa ponemos énfasis en su determinación histórica y, en consecuencia, social. Estamos pensando en la memoria como construcción social. Y, a partir de esta permanente elaboración y reformulación de la memoria pretendemos pensar la manera en que se ordena el presente en relación con el pasado y el futuro.

La memoria de la sociedad, sostiene Jesús Ibáñez, “se ha depositado: primero en los cuerpos (cuando la comunicación era oral); luego en hojas de papel (cuando la comunicación era escrita); finalmente en bancos de datos (cuando la comunicación es mediante dispositivos electrónicos). En la fase de la comunicación oral, la relación privilegiada es sujeto/sujeto: la verdad se funda en la certeza subjetiva. En la comunicación escrita, la relación privilegiada es sujeto/objeto. El modelo es un lector ante un libro. El lector está fuera del libro, y hay muchas lecturas posibles del libro. En la fase de comunicación electrónica, la relación privilegiada es objeto/objeto (sujeto y objeto comparten la propiedad de importar y exportar información)”¹ (Ibáñez, 1988: 61).

Contamos con el antecedente de Ibáñez para afirmar que el proceso de conocimiento empírico y teórico nunca termina, de la misma manera, una cierta visión de la historia y de su dirección,

¹ Jesús Ibáñez, en su artículo *Relatividad y física cuántica sacuden las ciencias sociales. Tendencias Científicas y Sociales*, sostiene que “el sujeto es absoluto, relativo y reflexivo (...) El sujeto puede manipular los objetos desde uno o varios lugares exteriores a ellos...” (Ibáñez, 1988: 60).

una explicación del carácter de la sociedad y de las relaciones entre los hombres, una idea de nacionalidad, de derechos humanos, de ciudadanía, de reconstrucción de la memoria, parece circular bajo un discurso instituido. Este conocimiento se liga a la vida (a la “práctica” de la vida) Y, en este sentido, creemos que el *trabajo* de la memoria, como trabajo de *institucionalización* de la memoria social, debe tener una dimensión ética.² La memoria y el olvido, la experiencia y la esperanza dan contenido y sentido al tiempo social. Y, en este punto, estamos tratando de pensar que una de las potencialidades de la memoria es que pueda ser discutida desde varios/nuevos puntos de vista (la memoria y el militante, la memoria y la víctima, la memoria y la comunidad social, la memoria combativa, el olvido y la memoria). La idea es proyectar en este trabajo de memoria nuevas preguntas hacia el futuro.

El principio es la pregunta

¿Para qué la memoria? Como expone Todorov, existen dos tipos de memoria, una memoria literal y una ejemplar. En el caso de la memoria literal, el hecho que recupero y traigo al presente “es preservado en su literalidad (lo que no significa su verdad), permaneciendo intransitivo y no conduciendo más allá de sí mismo (...) Por otro lado, podemos “construir un *exemplum* del recuerdo traumático y extraer una lección. El pasado se convierte en principio de acción para el presente” (...) Por ello la memoria literal es portadora de riesgos mientras que la memoria ejemplar es potencialmente liberadora”. Y sentencia, el autor de origen búlgaro: “el uso literal, que convierte en insuperable el viejo acontecimiento desemboca a fin de cuentas en el sometimiento del presente al pasado. El uso ejemplar, por el contrario, permite utilizar el pasado con vistas al presente. (...) Y sostiene

² Estamos utilizando la diferenciación que realiza Maliandi (2004: 74) entre ética y moral, cuando dice: “En ese nuevo uso terminológico, “moral” remite entonces a los fundamentos universales en el sentido kantiano, mientras que “ética” remite al *ethos* concreto, es decir, a *la facticidad* de las costumbres de una comunidad determinada.” (el resaltado es nuestro).

Todorov “lejos de seguir siendo prisioneros del pasado, lo habremos puesto al servicio del presente, como la memoria –y el olvido– se han de poner al servicio de la justicia” (Todorov, 2000: 30, 32, 59).

Nos preocupa reflexionar sobre la producción del discurso político en los procesos de *gestión (quehacer de la memoria)*. Y, para ello, vamos a utilizar, siguiendo a Rabotnikof (2007:14) su categorización de políticas de memoria. Textualmente, dice la autora: “Con políticas de la memoria nos referimos estrictamente (y la frase se usa en varios sentidos distintos en el debate contemporáneo) a las formas de gestionar o de lidiar con ese pasado, a través de procedimientos de a)justicia retroactiva, b) instauración de conmemoraciones, de fechas y lugares, c) apropiaciones simbólicas de distinto tipo (...) Es decir, llamo políticas de memoria, además de aquellas que podríamos considerar las políticas culturales referidas al procesamiento del pasado, a esas narrativas más generales que producen marcos para la experiencia temporal de la gente (...) que producen ofertas de sentido³ (...)”. La cita anterior nos sirve de *pretexto* para referirnos al discurso institucionalizado del uso de la memoria. Esa memoria instituida (Lourau, 2000: 24), que transformada en “oficialista” es resituada y resignificada cerrando y abriendo puertas en el presente y también hacia el futuro. Pretendemos enlazar estas reflexiones de Rabotnikof con la producción de discursos sobre la memoria teniendo como referencia el pensamiento de Foucault sobre la *eficacia* de los discursos.⁴

La manera en la que convergen y circulan algunos discursos, pone de manifiesto la necesidad de pensar en *proyectos de poder* cuya relación con lo real tiene que ver con la producción

³ El resaltado es nuestro.

⁴ “¿Qué civilización, en apariencia, ha sido, más que la nuestra, respetuosa del discurso? ¿Dónde se le ha nombrado mejor? ¿Dónde aparece más radicalmente liberado de sus coacciones y universalizado? Ahora bien, me parece que bajo esta aparente veneración del discurso, bajo esta aparente logofilia, se oculta una especie de temor. Todo pasa como si prohibiciones, barreras, umbrales, límites, se dispusieran de manera que domine, al menos una parte, la gran proliferación del discurso, de manera que su riqueza se aligere de la parte más peligrosa y que su desorden se organice según figuras que esquivan lo más incontrolable; todo pasa como si se hubiese querido borrar hasta las marcas de su irrupción en los juegos del pensamiento y de la lengua.” (Foucault, 1973: 42).

de significaciones en el interior de relaciones sociales y con la forma que éstas adquieren en una coyuntura social históricamente determinada.

“Simultáneamente, cada vez que somos receptores de un discurso, nos vemos obligados a *manipularlo* aunque sólo sea por el hecho de *utilizar* nuestra *capacidad* de comprenderlo. Como todo proceso de conocimiento –y la “ideologización” lo es: aprendizaje de actitudes, conductas, tabúes...– o, en otras palabras, en todo proceso de comunicación, entre emisor y receptor, hay un sinnúmero de elementos discordantes (“ruido”) que impiden que el mensaje emitido sea igual al recibido. El ruido es consustancial a la producción de lo social y de este modo debe constituir un registro del análisis institucional.

No estamos pensando en tales discordancias simplemente como elementos disfuncionales que entorpecen la comunicación. Partimos del supuesto de que no existe una comunicación “perfecta”, porque ésta es un proceso social mediado por el lugar que determinará la inserción del emisor y del receptor en cierto tipo de prácticas y, por lo tanto, su participación o no en el código usado por el polo opuesto” (Escolar, 2000: 44).

Pero el discurso no es solamente expresión de las luchas sociales o de los sistemas de dominación, sino también, como lo plantea Michel Foucault “aquello por lo que, y por medio de lo cual se lucha, aquel poder del que quiere uno adueñarse” (Foucault, 1973: 12) El análisis arqueológico de Foucault pretende develar cómo ese control político de la palabra no es un elemento perturbador sino, eminentemente, configurador del discurso. El discurso no es solamente la expresión de sus prácticas autónomas sino un objeto privilegiado de apropiación política, producto de prácticas que, aún siéndole externas, son propias –no mero accidente o elemento deformante– de su configuración material. De esta manera, los discursos no son conjuntos de signos sino *prácticas* sometidas a reglas determinadas.⁵

El discurso expresa las relaciones de poder y de saber instauradas en la sociedad. Desde los *lugares* institucionales que sustentan el poder –saber político, económico, moral, familiar,

⁵ Cfr. Kremer-Marietti, Angéle, “Notes critiques”, Revue de Métaphisique et de Morale, N° 3, julio-setiembre de 1970, pp. 355-360.

etc.– se decide el *sentido*.⁶ Según Foucault “el saber de un momento dado no es, para la arqueología, el producto de la actividad de la conciencia –sujeto individual o colectivo–, progresivamente desplegada, sino el resultado del juego de los enunciados, en que el sujeto se disuelve”.⁷

El discurso de la memoria

El pasado reconstruido en la memoria es leído desde el presente con la nueva luz que le imprime la historia transcurrida, cuyo resultado no es neutral y que por ende está sujeto al debate. “La memoria es una forma de distinguir y vincular el pasado en relación al presente y al futuro. No se refiere tanto a la cronología de los hechos que han quedado fijos en el pasado como a su significado para el presente. La memoria es un acto del presente, pues el pasado no es algo dado de una vez y para siempre. Aún más: sólo en parte es algo dado. La otra parte es ficción, imaginación, racionalización. Por eso la verdad de la memoria no radica tanto en la exactitud de los hechos (*res factae*) como en el relato y la interpretación de ellos (*res fictae*)”.⁸

⁶ “El punto de ruptura se sitúa cuando Levi-Strauss, para las sociedades, y Lacan, en lo que se refiere al inconciente, nos mostraron que el “sentido” no era probablemente más que una especie de efecto de superficie, una reverberación, una espuma, y que en realidad lo que nos atravesaba profundamente, lo que existía antes que nosotros, lo que nos sostenía en el tiempo y el espacio era el *sistema*” (Foucault 1991: 32)

⁷ Cfr. Michel Foucault (1970) *La arqueología del saber*, SXXI Editores, México. Pp. 53.

⁸ Cfr. Norbert Lechner y Pedro Güell, “Construcción social de las memorias en la transición chilena” en Jelin Elizabeth y Susana Kaufman (comps.) *Subjetividad y figuras de la memoria*, SXXI editores, 2006.

A propósito de la relación entre discurso, memoria y derechos humanos

Como decíamos en un artículo anterior,⁹ tratando de relacionar memoria y derechos humanos y en el intento de plantear la cuestión del poder político y la construcción de un discurso sobre lo real, reproblematicamos los dispositivos de producción de un discurso universal, descontextuado, que rodea la producción de representaciones sobre los derechos humanos. Así, surge el dilema cuando al alejarse de prácticas y experiencias epocales, se produce un desfase al pretender funcionar explicando, por ejemplo, la idea de derechos humanos como referidos por igual a todos los hombres y mujeres, apelando tanto a una fundamentación ética con pretensiones de validez universal, como a una concepción abstracta del individuo en tanto portador de atributos y derechos que le son propios e independientes de la sociedad o el Estado –puesto que no se derivan de sistemas políticos o culturales particulares, sino “de la dignidad inherente a la persona humana” (Naciones Unidas, 1966a, disposiciones introductorias)– Esto no deja de ser problemático en la medida que plantea interrogantes *sobre si estas prioridades éticas son universales o universalizables*. Es decir, si sólo adquieren sentido a partir de la proyección de una experiencia histórica cultural y particular. De otra manera, el sujeto se convierte en un objeto que puede investírsele de derechos. La universalidad de los derechos humanos no está en la práctica del sujeto sino en unos protocolos que lo trascienden, que lo informan, que le advienen.

La fragilidad de la memoria construida

Desde esta perspectiva, y a partir de relacionar memoria y derechos humanos, estamos pensando en distinguir entre la

⁹ Cora Escolar et al., 2006, *Precauciones de método para la construcción de indicadores sensibles en derechos humanos* en sitio del Centro interdepartamental de ricerca e servizi sui diritti della persona e dei popoli, Università' di Padova.

parte de la historia y la parte de lo actual. Lo actual como lo que vamos siendo, lo que llegamos a ser a través de ciertas enunciaciones.¹⁰ Y, estamos apostando a pensar que hablar es hacer algo. Es haber tomado una decisión acerca de la construcción de un discurso, en este caso, sobre la memoria. Es decir, *es hacer*, ya que el discurso se vuelca en una práctica.¹¹

Así, en este transitar entre el discurso y las prácticas que de ese discurso se derivan y las representaciones que se tienen de esas prácticas, devienen tantas memorias como discursos las transiten. Podemos decir, por lo tanto, que la *memoria sufre*. Y sufre a partir de distintas instancias de gestión/construcción de discursos sobre la memoria. Como sostiene Maier, “esta memoria sobreabundante y saturada que jalona el espacio” (Maier, 2007: 14). Y, continuando con el pensamiento de estos autores, “...el pasado después de haber sido seleccionado y reinterpretado según las sensibilidades culturales, los dilemas éticos y las conveniencias políticas del presente...” (Traverso, 2007: 14), se transforma en memoria. La memoria del tiempo pasado es utilizada como un concepto sistemático cuya formalidad permite que sea empleado en el presente pasado y en el futuro pasado. De esta manera se apela a ciertos conceptos y valores que tienen la pretensión sistemática de ordenar la sucesión de los tiempos, especialmente de nuestro tiempo o del tiempo presente refiriéndose al pasado como al presente.¹²

El devenir de la memoria

Para que la memoria pueda transmitirse debe articularse. La memoria social no se limita a la memoria de las palabras. Debe ser *convencionalizada* y simplificada. Convencionalizada por-

¹⁰ Michel Foucault, *La arqueología del saber*, *Op. cit.* . pp.145

¹¹ “Romper el silencio significa, para quien ha tratado de no censurarse demasiado en el curso de los últimos treinta y seis años cuando se trataba de tomar posición sobre tal problema político o sobre tal cuestión ética, tomar acto” Jacques Hassoun, *El exilio de la memoria. La ruptura de Auschwitz*, Xavier Bóveda, Argentina. PP. 18

¹² Véase Koselleck (2001) *Los estratos del tiempo: estudios sobre la historia*, Paidós Ibérica S.A, Barcelona, Pp. 39.

que tiene que ser significativa para un grupo entero. Simplificada porque, para ser significativa en general y capaz de transmisión, debe reducirse en la medida de lo posible la complejidad.

Nos preguntamos ¿qué modalidades de olvido se revelan mediante la práctica conjunta de la memoria y el olvido? Recordar, es, en cierta medida, olvidar.¹³ ¿Podemos hablar de recuerdo del olvido? Pareciera que hemos desviado la reflexión sobre la memoria como tiempo de desplazamiento. Todo lo contrario. Estamos tratando de pensar en la transmisión del retorno del pasado, la búsqueda de un lugar donde encontrar algo para poder decir a las generaciones que nos van a suceder. Ahí está la pregunta que nos hacemos... algo que decir y cómo decirlo... Aún más, siguiendo a Rabotnikof (2007: 1) nos preguntamos: ¿qué futuros se pueden responsablemente construir y en relación con qué construcciones del pasado?

El mayor riesgo que corre la memoria es institucionalizarse¹⁴ y quedar encerrada en una interpretación “oficial”, clausurada, separada de la vida de los pueblos, de la historia que transcurre. De esta manera, en nombre de la memoria se pueden ocultar problemáticas vigentes, se vuelve ajena y silenciosa frente a los desafíos que se enfrentan a diario. Paradojas de la construcción de la memoria, aquí se produce una ruptura radical: se trata de tomar posición sobre tal problema político o sobre tal cuestión ética. No es fácil traducir estas imágenes en palabras. Pero la memoria pasa a ser propiedad de un grupo en el poder

¹³ “La memoria no es espejo fiel, ni receptáculo neutro. Por el contrario, es activa, parcial, deformante, interesada...” (Cruz, 2004: 20).

¹⁴ Aquí, estamos pensando en los tres momentos del modelo Hegeliano: universal (el de la unidad positiva del concepto, siendo su contenido los sistemas de valores, modelos culturales, sistemas normativos, aparatos ideológicos ya existentes; particular (momento en que se expresa la negación del momento precedente puesto que la universalidad lleva en sí misma su contradicción, siendo su contenido el conjunto de determinaciones materiales y sociales); singular (momento de la unidad negativa, resultante de la negatividad sobre la unidad positiva de la norma universal, siendo su contenido las formas organizacionales, jurídicas o anómicas necesarias para alcanzar tal objetivo o tal finalidad) que hacen funcionales las tres nociones: instituido, instituyente e institucionalización. Dicho de otra manera, la institución es el lugar de la articulación de lo instituido (momento de la universalidad), lo instituyente (momento de la particularidad) y la institucionalización (momento de la singularidad).

y, en rigor, va vaciando de contenido este pasado presente. Así, surge “una memoria fragmentada: o es escindida, o es antagónica, o es parcial o sectorial. No podrá haber proyecto de país si no hay una memoria colectiva que supere las escisiones y fragmentaciones actuales en el ámbito ético (verdad y justicia en derechos humanos), socio-económico (igualdades) y político (un orden constitucional consensuado)”.¹⁵

El futuro de la memoria

Sólo el futuro le da sentido al conocimiento registrado hoy o ayer. Cuando manejamos información, hacemos uso de una hipótesis, taxonomía o modelo conceptual (que de alguna manera es una proyección futura) que construye y da vida a esa información. De la misma manera, construir el discurso de la memoria, en clave de futuro, es fundamental para la memoria. Y, es así, porque la registramos en clave de futuro. En este sentido, Andreas Huyssen pretende despejar un horizonte para el futuro “...si estamos sufriendo de hecho de un excedente de memoria, tenemos que hacer el esfuerzo de distinguir los pasados utilizables de aquellos descartables. Se requiere discernimiento y recuerdo productivo; la cultura de masas y los medios virtuales no son inherentemente irreconciliables con ese propósito. Aun si la amnesia es un producto colateral del ciberespacio, no podemos permitir que nos domine el miedo al olvido. Y acaso sea tiempo de recordar el futuro en lugar de preocuparnos únicamente por el futuro de la memoria”.¹⁶

La vigilancia epistemológica de los hacedores de memoria (secretarios de estado, asesores, consultores, burócratas) debe estar articulada a una ética de la vida. En este giro de la construcción de la memoria, deseamos plantear la posibilidad de construir visiones alternativas a la memoria oficial que todo poder construye. Así como la política implica organización del

¹⁵ Cfr. Garretón, Manuel Antonio, *Memoria y proyecto de país*, en Revista de Ciencia Política, volumen XXIII, n° 2, 2003. Chile.

¹⁶ Huyssen, A., (2003) *En busca del futuro perdido. Cultura y memoria en tiempos de globalización*. México: FCE., p. 40.

espacio y del tiempo, en el mismo sentido, una política de la memoria organiza una política de la herencia y de las generaciones venideras. Estamos pensando en los lugares de memoria (museos y cementerios).

La condición de eternidad del pasado radica en su orientación a la vida. Sin aliento de vida no hay pasado en el presente, no hay pasado que permanezca vivo.

Bibliografía

- AGAMBEN, G. (2003). *Homo Sacer. El poder soberano y la nuda vida*. Valencia: Pre-Textos.
- ARENDRT, H. (1991). *Eichmann à Jérusalem*, Gallimard, París.
- BRADFORD P. KENNEY (1987). *Estética del cambio*. Buenos Aires: Paidós.
- CRUZ, M. (2004). *Escritos sobre memoria, responsabilidad y pasado*. Colombia: Programa Editorial Universidad del Valle.
- ESCOLAR, C. (2000). “La recuperación del análisis institucional como estrategia teórica metodológica”. En: Escolar, Cora (Comp.), *Topografías de la Investigación. Métodos, espacios y prácticas profesionales*. Buenos Aires: EUDEBA, pp. 29-47.
- ESCOLAR, C. et al. (2006). *Precauciones de método para la construcción de indicadores sensibles en derechos humanos en sitio del Centro interdepartamentale di ricerca e servizi sui diritti della persona e dei popoli*, Università di Padova.
- FOUCAULT, M. (1970). *La arqueología del saber*. México: SXXI Editores.
- FOUCAULT, M. (1973). *El orden del discurso*. Barcelona: Tusquets Editores.
- FOUCAULT, M. (1991). *Saber y Verdad*. Madrid: Las Ediciones de la Piqueta.
- GARRETÓN, M. A. (2003). *Memoria y proyecto de país* en Revista de Ciencia Política, volumen XXIII, n° 2, Chile.
- HASSOUN, J. (1998). *El exilio de la memoria. La ruptura de Auschwitz*. Argentina: Xavier Bóveda Ediciones.
- HUYSSSEN, A. (2002). *En busca del futuro perdido. Cultura y memoria en tiempos de globalización*. México: Fondo de Cultura Económica.

- IBÁÑEZ, J. (1988). "Relatividad y física cuántica sacuden las ciencias sociales. Tendencias Científicas y Sociales" en Ibáñez Jesús (Coord.), *Nuevos avances en la investigación social I*. Barcelona: Proyecto A Ediciones, pp. 59-62.
- KREMER-MARIETTI, A. (1970). "Notes critiques", en *Revue de Métaphysique et de Morale*, nº 3, julio-septiembre.
- KOSELLECK, R. (2001). *Los estratos del tiempo: estudios sobre la historia*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- LOURAU, R. (2000). "El campo de coherencia del análisis institucional" Cuadernos de posgrado. Serie Cursos y Conferencias. Facultad de Ciencias Sociales. Universidad de Buenos Aires.
- MAIER, C. (2007). "A surfeit of memory? Reflections on history, melancholy and denial. History & Memory", en Traverso, Enzo, *El pasado, instrucciones de uso. Historia, memoria, política*, Marcial Pons. Barcelona: Ediciones Jurídicas y Sociales.
- MALEANDI, R. (2004). *Ética: conceptos y problemas*. Buenos Aires: Editorial Biblos.
- LECHNER, N. y GÜELL, P. (2006). "Construcción social de las memorias en la transición chilena" en Jelin Elizabeth y Susana Kaufman (comps.) *Subjetividad y figuras de la memoria*, SXXI Editores.
- LEVI, P. (2001). *Si esto es un hombre*. Barcelona: Muchnik Editores.
- SEMPRUN, J. (2002). *La escritura o la vida*. Barcelona: Grafos.
- RABOTNIKOF, N. (2007). *Memoria y Política: el juego del tiempo en las transiciones*. Ponencia presentada en el Seminario de Estudios Avanzados Instituto de Investigaciones Sociales, UNAM/Fundación Friedrich Ebert "Izquierda, sociedad y democracia. Hay un futuro democrático para América Latina?", p. 25.
- TRAVERSO, E. (2007). *El pasado, instrucciones de uso. Historia, memoria, política*. Marcial Pons. Barcelona: Ediciones Jurídicas y Sociales.
- TODOROV, T. (2000). *Los abusos de la memoria*. España: Paidós Asterisco.
- VERÓN, E. (1981). *Construir el acontecimiento*. Buenos Aires: Gedisa.

**Neoliberalismo-Neoevangelismo-
Cambios socio-demográficos.
Posibles marcos epistemológicos frente a algunos
desafíos actuales en el campo de las ciencias
sociales (los paradigmas ambiguos)**

ALEJANDRO KLEIN

DEPARTAMENTO DE PSICOLOGÍA CLÍNICA
UNIVERSIDAD DE SÃO PAULO
alejandroklein@hotmail.com

Resumen: Este trabajo busca desarrollar algunas interrogantes en torno a los desafíos que plantean el neoliberalismo, el neoevangelismo y los cambios socio-demográficos actuales, en tanto introducen realidades inéditas delante de las cuales se propone la hipótesis de que no siempre disponemos de las herramientas conceptuales y metodológicas apropiadas. Se indica la necesidad de abrir un debate en torno a estas nuevas realidades sociales, culturales y epistemológicas tratando de comprender mejor el significado de los tres procesos indicados. Se enuncia la hipótesis de que estamos así frente a realidades que “rompen” con determinados modelos de pensamiento tradicionales en ciencias sociales, aunque se siguen utilizando marcos epistemológicos y conceptuales quizás

ya inapropiados para el adecuado estudio de los procesos referidos. De allí que se introduce el concepto de paradigmas ambiguos como marco epistemológico tentativo.

Palabras clave: Neoliberalismo, neoevangelismo, cambios socio-demográficos actuales, epistemología.

Neoliberalism-Neoevangelic culture-socio demographic changes

Abstract: The aim of this paper is to develop certain questions related to the challenges posed by Neoliberalism, Neoevangelism and current sociodemographical changes, which bring about new realities for which, our hypothesis claims, we do not always have suitable conceptual and methodological tools.

It is our contention that it is necessary to open a debate around these new social, cultural and epistemological circumstances in order to understand the meaning of the three aforementioned processes better. Our hypothesis is that we are dealing with realities that “break away” from certain traditional currents of thought in the social sciences, even though we still continue to employ epistemological and conceptual frameworks which are by now perhaps inappropriate for the correct study of the processes we have referred to. From there, we introduce the concept of the ambiguous paradigm as a tentative epistemological framework.

Keywords: Neoliberalism, neoevangelism, current sociodemographical changes, epistemology.

Neoliberalismo- Neoevangelismo- Cambios socio- demográficos.

Posibles marcos epistemológicos
frente a algunos
desafíos actuales en el campo de las
ciencias
sociales (los paradigmas ambiguos)



Alejandro Klein

La cultura neoliberal

En lo que sigue desarrollaré algunos aspectos que hacen al neoliberalismo, pero enfocado especialmente en sus aspectos culturales, dejando de lado sus caracterizaciones generales económicas o políticas. Como se verá mi propósito es indicar algunas convergencias que permiten correlacionar dicha cultura con una cultura neoevangélica cada vez más extendida (al menos en los países latinoamericanos). Desde ya adelanto que no es mi intención señalar causalidades pero sí correlaciones que quizás están pasando desapercibidas en el campo de las ciencias sociales y que estimo importante destacar, especialmente en relación a los marcos epistemológicos con que esas realidades nos desafían.

Uno de los factores principales que hacen a la matriz económica del neoliberalismo es la predominancia del Mercado (Vasconcelos & Morgado, 2005), que aparece atravesado por

fuerzas anónimas e invisibles que hacen que los acontecimientos parezcan producto del caos o el azar y no de factores racionales. Vale decir: los acontecimientos se presentan como un instituido incambiable.

Aquél proyecto de la modernidad keynesiana de una sociedad integrada por seres autónomos y racionales, mediados por el planeamiento público nacional, se substituye por una fantástica utopía de una sociedad donde no entran ni regulaciones, ni leyes ni opacidades ni diferencias a título de una globalización en red que se plantea irremediable: *“el Mercado solo obedece a una exigencia interna que busca escapar a todo control externo (...) Lo que se llama de “dinamismo del mercado” es apenas un dulce eufemismo para designar su lado incoercible”* (Dufour, 2005: 82-86).

Lewkowicz (2004) denomina “estado de fluido” a esta pérdida de referentes “sólidos” que sostiene un mercado de circulación interrumpida e ininterrumpible, para garantizar en realidad la ganancia del capital financiero aún al precio de una ruptura social (Sader, 1999). Desde otro contexto Freud señala cómo la ruptura de la cultura lleva al predominio del individuo más fuerte (Freud, 1931). Pero en este caso la ruptura social que ha propiciado el neoliberalismo no ha llevado a la arbitrariedad del individuo singular, sino a la del mercado que *“se dirige a un sujeto que sólo tiene derechos de consumidor y no los derechos y obligaciones conferidos al ciudadano”* (Duschatzky, 2002: 21).

Este mercado si por algo se caracteriza, es por “fuerzas” autorreguladas y no por ciudadanos, exigiendo una hiperadaptación a su dinámica: *“Adaptarse una vez más y siempre. Adaptarse al hecho consumado, a las fatalidades económicas, a las consecuencias de esas fatalidades”* (Forrester, 2000: 7-22). Este Mercado pasa casi a asemejarse, desde el imaginario social, a una Máquina donde todo está programado, previsto (Anzieu, 1986) y “naturalizado” y donde aparentemente todo está excelentemente articulado. Las leyes del mercado de esta manera aparecen como eficaces e inmutables. Ya no son creación de los hombres, por el que entre la sociedad y sus integrantes se instala una nueva geografía (social y psíquica) de desconocimiento (Sassen, 1988) y no de inclusión.

Si lo sólido estatal (Lewkowicz, 2004) implicaba un marco desde el cual se reconocía y construía ciudadanía, ley, cultura,

responsabilidad y convivencia, lo fluido neoliberal instaura la figura de la impunidad, la transgresión, el extraño y la paranoia (Klein, 2006). La ley ya no es un referente que cubre y protege a todos, destituida de su lugar de resguardo, situación que se acompaña de una retracción de investimento de espacios sociales potenciales. Para tolerar lo “potencial” hay que sostener el transcurso temporal y lo ambiguo que habilitan la “gestación” del espacio transicional (Winnicott, 1981) imposible desde un Mercado que es puro presente eficaz, lo que “fractura” la dimensión temporal.

Tengamos en cuenta que desde la modernidad keynesiana el transcurso del pasado, el futuro y el presente consolidan biografía (Aulagnier, 1991), lo que a su vez posibilitaba concebir al ahorro como “base de la fortuna”, según se decía. Pero si el ahorro es la base de la fortuna (y de la inversión productiva) es porque se construye a través del tiempo, y para eso se necesita generar un imaginario desde el cual no se sienta desaliento al ir construyendo el ahorro de forma paulatina y gradual.

Las consecuencias no son menores e implican una transmutación en lo que tiene que ver con la matriz de la convivencia social, en el imaginario de cómo la sociedad se percibe a sí misma y en la forma de construcción de subjetividad (Galende, 1997). Si desde aquella modernidad los ciudadanos pueden plantear una regeneración permanente de la sociedad, la situación neoliberal impone una fragilización a la ciudadanización de la modernidad keynesiana (Fraga, 2003).

Cabe preguntarse si no se facilita así que se perviertan *“los sistemas imaginarios y simbólicos predispuestos en las instituciones sociales y transgeneracionales”* (Puget, 1991: 144). Los sistemas sociales y subjetivos toman la forma de la insatisfacción: o no hay ninguna obligación o se tienen máximas obligaciones, con la característica de que se haga lo que se haga, nunca aparece como suficiente con lo que se incentivan sentimiento de culpa y de vergüenza, incomodidad e inadecuación.

En este sentido el neoliberalismo propicia características de “saqueamiento” de productividad, con anulación de la diferencia trabajo-descanso, que desde la modernidad se expresa como vaivén entre el trabajo y la vuelta al hogar, diferenciando el espacio de rendimiento del espacio de descanso.

El otro se “cotidianiza” progresivamente además bajo las formas de lo ominoso, lo persecutorio, lo angustiante. Las posibilidades de encuentro y comunicación se resienten a favor del enfrentamiento, el recelo y la inseguridad. Lo que lleva a una prevalencia de la vivencia de abandono y, por momentos, de incomunicación. Esta situación consolida la sensación que denomino de ‘catástrofe inminente’, como parte de la cultura neoliberal: **cualquier cosa puede pasar en cualquier momento y desde cualquiera. Desconfiamos, recelamos, no se bien sabe qué hacer** (Klein, 2006).

Simultáneamente, este contexto cultural parece relacionarse a la instauración de objetos omnipotentes (de tipo idealizado-persecutorio, propios de la fase esquizoparanoide de Melanie Klein [Baranger, 1971]), dentro de una cultura donde, a diferencia de lo que señalaba Durkheim (Nisbet, 1996), no hay pasaje de lo sacro a lo profano, sino convivencia entre ambos tipos de mentalidades. Por otro lado cuanto más heteróclitamente (Castoriadis, 1982) se construyen estas subjetividades, más se propicia el surgimiento de teorías que involucran al satanismo, brujerías, hechizos.

La “tentación” Neoevangélica

A partir de lo anterior creo que se ofrecen condiciones sociales y culturales para un incremento del desvalimiento, el desamparo y la desesperación de no encontrar “respuestas” frente a un Mercado tan anónimo como omnipotente. Al mismo tiempo se incrementan situaciones persecutorias, de paranoia y extremo temor. El recurso a lo racional aparece devaluado frente a la fragilidad de la ley y de aquellas instituciones que como el Estado propiciaban un marco social ético, justo, transparente, dialógico (Klein, 2006).

Sin embargo aún queda un reducto para encontrar sentido a las cosas, provisto por una cultura dogmática que se “nutre” de objetos omnipotentes y persecutorios, de referencias “duras”: *“donde tanto la pérdida de las referencias como la multiplicidad de ellas nos hacen entrar en un universo en el cual las potencialidades persecutorias son innumerables”* (Enríquez, 2001: 75).

Situación que denuncia tanto la acentuación de un estado de desamparo que se ha vuelto insoportable, como la extrema necesidad de buscar defensas resguardantes: *“la que se produce cuando el Otro del colectivo fracasa en su función de instancia tercera, y la escena social es ocupada por figuras omnipotentes (que pueden ser doctrinas, ideologías, regímenes)”* (Franco, 1998: 3-6).

Frente a una situación social y cultural como la neoliberal donde se dice que lo que sucede es debido “a las fuerzas del mercado”, surgen así teorías tan poco racionales como dichas “fuerzas”, pero ya en el orden de lo religioso: *“Los enanos, las brujas, los duendes, el diablo, se infiltran en relatos cotidianos adoptando naturalidad”* (Duschatzky, 2002: 40).

Desde allí se comienza a perfilar el “éxito” de la prédica neoevangelista, que insisto, aunque está facilitada por la cultura neoliberal, también se relaciona a otros factores que me es imposible analizar aquí.¹ Por su parte algunos autores hablan de un retorno de movimientos religiosos fanáticos: *(...) la actual des-simbolización del mundo puede perfectamente conciliarse – y hasta mismo suscitar los violentos retornos de la religiosidad fanática”* (Dufour, 2004: 116).

Como se sabe el neo-evangelismo se viene instalando en los últimos tiempos, cada vez más incisivamente en la realidad social y religiosa latinoamericana y del mundo (Aubrée, 2004, 2004, 2005). Pero las investigaciones apuntan al neo-evangelismo que se declara como tal. Creo que es importante tener en cuenta también aquellas estructuras sociales que toman elementos neo-evangélicos aunque no se declaren como tales.

De una u otra manera parece posible indicar enormes semejanzas en cómo se articulan el neoliberalismo y el neo-evangelismo (Klein, 2006). El Neoliberalismo gusta de presentarse a sí mismo como Economía de Mercado, en el entendido de que en él se desenvuelven Fuerzas y no Decisiones o Accionar Humano. De allí que se insista, en los ideólogos neoliberales, en que lo mejor que se puede hacer por la Economía es liberarla de cualquier restricción estatal: cuanto más adquiera un supuesto

¹ Uno de ellos se relaciona a la dificultad, la negativa o la resistencia de la Iglesia Católica en adaptarse a los cambios sociales y culturales actuales.

status mecánico, mejor se desenvolverían el Mercado y la Economía (Sader, 1999).

El neoevangelismo, por su parte, apuesta a que las cosas se solucionan por el *poder* de Dios, la *fuerza* de la salvación, la *resignación* a un orden que (al igual que el del Mercado, tan anónimo e insondable como Dios) nos sobrepasa en sus incomprensibles misterios.

Así como hay que aceptar el Orden Natural del Mercado, igualmente hay que aceptar la Fuerza Infinita del Señor. Indudablemente si el neo-evangelismo retoma temas que propicia el neoliberalismo, los modifica cuando así lo cree necesario. En tal sentido, como ya indiqué no es “expresión” de aquél, sino que arma una estructura discursiva propia.

La iglesia evangélica no supone implícitamente que exista un fondo social legitimado que la antecede y en el cual se inserta, sino que ella misma se erige en ligadura social privilegiada. Hay que tener en cuenta que no es sólo un espacio para orar, sino que garantiza una presencia permanente ante el creyente. Los pastores evangelistas llaman todo el tiempo a sus feligreses, se preocupan por ellos no si no van a su Iglesia, los cuidan y reconfortan, otorgándoles en definitiva un lugar de inclusión social valorizado y reconocido.

Pero al mismo tiempo atacan y denostan a los no-feligreses, los no-adeptos, al pecado “acechante”, primando lo que Bion (1979) llama “supuesto básico de ataque y fuga”. La situación es de: aliados versus enemigos. No hay lugar ni para el otro, ni para la alteridad, ni para la diferencia (Birman, 2001).

Todo lo que implique alteridad, diferencia, quiebre, se vivencia de forma catastrófica, por lo que la iglesia evangélica busca restablecer un orden y un equilibrio rígido configurando un espacio sólo abierto para todo aquello que aparece como endogámicamente reconocible. La figura del pastor aparece como crucial, dotado de dotes histriónicas y actorales² que aunque pueden parecer francamente desconcertantes, parecen ser muy efectivas en el contacto con el público presente o “rebaño” y que recuerdan a la caracterización que hace Freud de la masa, el hipnotismo y el hipnotizador (Freud, 1921).

² El filme “Elmer Gantry” (1960) de Richard Brooks hace una caracterización de esta situación, con un pastor evangelista protagonizado por Burt Lancaster.

En rigor no se trata estrictamente del otro como “enemigo”, el que podría pasar a la categoría de “amigo”, sino de “extraño” (Bauman, 1999) porque no hay lugar para una posible “reconciliación”. En tal sentido la iglesia evangélica mantiene una extrema “propaganda” y difusión de sus mensajes a través de la radio, medios de comunicación o contactos personales. La posibilidad de que ese “extraño” se transforme en un otro reconocible es siempre posible, pero a condición de su “redención”, “conversión” u otros.

La cultura neo-evangélica, en este sentido, parece no tener que ver con el perdón en sí, sino con la redención o la expiación. Es una cultura de una lucha permanente contra la tentación, un estar atento todo el tiempo ante el pecado, un incentivar la paranoia a grados extremos. Los vínculos se viven en el orden del resentimiento o la decepción, donde “malo” es todo aquello que decepciona pues implica la “caída” en el pecado. La decepción entonces ya no es la oportunidad para repensar vínculos, sino un punto de no retorno, incentivando un funcionamiento mental vía yo ideal. O se tienen los máximos atributos y se es incondicionalmente aceptado, o no se tiene nada ocupándose un espacio negativo (Bleichmar, 1981).

Este Dios no actúa necesariamente para establecer castigos frente a las faltas en relación al juicio final y la vida de ultratumba. Se relaciona en cambio con que lo bueno y malo se paga en vida, por lo que se trata de un dios que castiga o gratifica de inmediato. Hay una necesidad de lo inmediato, porque no se puede invertir el futuro. Todo es presente y eso es lo que garantiza la iglesia neo-evangélica: la acción redentora en el “aquí y ahora”.

Me parece importante destacar a partir de este punto cómo, en mayor o menor medida, muchas de estos rasgos vinculares y culturales se encuentran cada vez más presentes en la cotidianidad. Es decir, más allá del espacio evangélico propiamente dicho, creo que existe una facilitación de valores sociales (fundamentalistas o no) que determinan la importancia de lo inmediato, el recurso a lo mágico e irracional, la tendencia a la desconfianza. Existe además un factor de desamparo –relacionado a lo anterior– que se sostiene desde estructuras sociales que ya no pueden ya garantizar estructuras estables como el Estado, el estudio, el trabajo (Castel, 1997).

Se pierde así aquella visión del vínculo individuo-sociedad en términos de gestación de una promesa (Coutinho, 2000) que aseguraba **un porvenir** y un proyecto tanto social como individual (Klein, 2006). Promesa que al enunciar una serie de “instrumentos” efectivos de ciudadanía y progreso social (como el trabajo y la educación) aseguraban (más o menos plenamente) un lugar en la sociedad, como forma de **contrato social vigente**.

Como retomaré más adelante, creo entonces que uno de los factores en juego en torno al neoliberalismo y al “éxito” del neoevangelismo se relaciona a una profunda modificación de lo que entendemos o podemos entender por contrato social, con nuevas formas de lazo social.

Cambios sociodemográficos

Otro campo de modificaciones sustanciales es aquel que hace a los cambios socio-demográficos, cambios para los cuales, como señalaré más adelante, creo que tampoco poseemos los marcos epistemológicos y conceptuales adecuados de análisis.

Teniendo en cuenta los últimos 30 o 20 años, es posible advertir que se comienzan a perfilar fuertes procesos de transición demográfica y nuevas realidades sociales-familiares tanto en Sudamérica como en el mundo. Es preciso tener en cuenta que aunque se desenvuelven dentro de las políticas neoliberales de la región, poseen sin embargo su propia dinámica. En este conjunto podemos identificar los siguientes procesos interrelacionados (Vasconcelos & Morgado, 2005):

- la transición demográfica, con disminución de la tasa de natalidad y el envejecimiento de la población.
- las innovaciones producto de las nuevas tecnologías de reproducción, control de la natalidad y de prevención de enfermedades sexualmente transmisibles.
- revolución particularmente en la sexualidad femenina; movimiento feminista, participación plena de la mujer en el mercado de trabajo, con disminución para la disponibilidad para el cuidado doméstico.

- creciente individualización cultural.
- cambios en las relaciones conyugales, con aumento de familias matrifocales (Castells, 2006) y distancia de la presencia física o simbólica del padre.
- fortalecimiento de la expectativa de vida, incluyendo condiciones sanas de vida, tanto a nivel físico como psíquico.

Más allá de esta enumeración es preciso destacar que el concepto de “transición demográfica”, merece una mayor profundización en tanto conjuga y reúne diferentes factores sociales y culturales. La complejidad del mismo se refleja en el hecho de que actualmente se consideran en realidad dos diferentes procesos de transición (Ron Lesthaeghe, D.J. Van de Kaa, 1986).

Se ubican como componente centrales de la primera transición demográfica la tendencia a la baja en las tasas de fecundidad y el aumento en las tasas de mortalidad, mientras que la segunda transición daría cuenta de transformaciones profundas en materia de nupcialidad, de cambios y nuevas formas de estructuración en los arreglos familiares y nuevas formas de vínculos entre hombres y mujeres.

Situaciones que se acompañan por: (a) incremento de la soltería; (b) retraso del matrimonio; (c) postergación del primer hijo; (d) expansión de las uniones consensuales; (e) expansión de los nacimientos fuera del matrimonio; (f) alza de las rupturas matrimoniales y, (g) diversificación de las modalidades de estructuración familiar (Lesthaeghe, 1998).

De esta manera se puede indicar que estamos frente no sólo a factores que hacen a la modificación del crecimiento poblacional y el papel del matrimonio en la vida social y privada, sino a nuevas y diferentes formas de constitución de la familia que hasta hace un par de años eran marginales o no eran tenidas en cuenta. Las familias monoparentales —en su mayoría encabezadas por mujeres— y los hogares unipersonales implican necesariamente la constitución de nuevas de construcción de subjetividad y de formas vinculares que hasta el momento no han sido asimismo suficientemente estudiadas. Como sea, no hay duda de que las transformaciones en las normas, las actitudes y las motivaciones son consideradas como aspectos centrales en la transición demográfica (García, B- Rojas, O, 2001).

Es posible destacar de esta manera como aparecen interrelacionados a las anteriores situaciones, procesos de profundización de las motivaciones individuales, la necesidad de modificar el concepto de “pareja”, junto a la necesidad (y el derecho) de destacar cada vez más la autonomía personal, en relación a la búsqueda de realización personal y del logro de felicidad.

De allí que sea comprensible la observación de Van de Kaa (1980, 1987), en el sentido de que la segunda transición demográfica también implicaría una reevaluación por parte de hombres y mujeres, de los “costos” de oportunidad que conlleva el matrimonio y la paternidad/maternidad. Lo que a decir verdad, no es sino una profundización de elementos que ya estaban presente en las relaciones tradicionales del sujeto frente a las Instituciones y el Estado desde la misma constitución de la sociedad moderna (Klein, 2002).

Se incluye aquí la idea de progresiva individuación; la tendencia hacia una mayor autorrealización; la vigencia de las perspectivas que otorgan valor a la igualdad, la emancipación y la plena participación de las mujeres y los grupos desfavorecidos en la sociedad.

Para Van de Kaa (idem) lo más adecuado es conceptualizar los cambios culturales que han llevado a la segunda transición en términos del avance de las tendencias progresistas (entendidas como la propensión a abrazar lo nuevo, la igualdad y la libertad), en contraste con las posiciones conservadoras que subrayan el valor de las costumbres y la tradición y se oponen a las transformaciones (García, B- Rojas, O, 2001).

Posición con la que discrepo absolutamente. No veo indicios claros que permitan demarcar esta tendencia democratizadora como tendencia dominante. Por el contrario, varios estudios remarcan el avance de posiciones totalitarias, conservadoras y neoevangélicas en la sociedad (Enriquez, 2001; Aubrée, 2004, 2004, 2005). De esta manera no encuentro una relación directa entre las tendencias de transición demográfica y una mayor conciencia y profundización democrática. Sugiero, por el contrario, que la misma se encuentra relacionada a diversos y complejísimo procesos, sin que sea posible advertir o destacar una sola y homogénea tendencia socio-cultural.

Sin poder profundizar en los mismos creo que algunos de estos procesos refieren a: *reubicación del lugar de la pareja y*

los vínculos amorosos, con el replanteo de qué implican, costos, oportunidades, nuevas capacidades de compromiso y no compromiso, de intolerancia y tolerancia a la frustración frente a la “diferencia” y el conflicto que el otro implica; *resignificación y replanteamiento de qué es la paternidad*, implicancia de tener un hijo, lugar de la familia y significado del cuidado parental, la educación y la transmisión generacional-transgeneracional; *redimensionamiento subjetivo* del lugar del trabajo, el ocio, los proyectos personales y la anticipación y construcción de biografía personal y vincular; *nuevas formas de sentir el cuerpo*, el envejecimiento, la madurez, la juventud; *replanteos del sentido de la vida*, la muerte, la espiritualidad, la materialidad, el sentido o la perspectiva de la dimensión micro y macro del universo.

Revisión de los marcos epistemológico-metodológicos en juego

Tanto en la actividad profesional, como en los distintos ámbitos de la comunidad, organizaciones e instituciones, se hace necesario redoblar entonces una práctica que de cuenta de modos más efectivos, científicos, humanos y éticos de intervención. El trabajo social en el seno mismo de la comunidad y en distintos ámbitos urbanos y rurales, requiere técnicos con capacidad de comprensión, disponibilidad emocional, escucha sensible y el desarrollo de estrategias que lleven a respuestas coordinadas de los distintos recursos, tanto individuales como colectivos. Lo que se une a la necesidad de revisión de los paradigmas utilizados frente a los desafíos que implican estas nuevas realidades sociales. Sin dar una respuesta que sería imposible, trataré sin embargo de comenzar una reflexión epistemológica que creo impostergable.

De esta manera las estrategias metodológicas puestas en juego deben sostener la capacidad de “flexibilidad”, tolerancia a lo nuevo y ambiguo, compromiso con lo inédito y capacidad de pasar de sistemas deterministas cerrados y unidimensionales a otros de estrategia abierta y pluridimensionales: “*que amplíe el espectro de las determinaciones y segmentaciones de los diversos sectores sociales*” (Vasconcelos, 2002: 79).

Esta conceptualización de la metodología se aparta de la forma en que la misma ha sido considerada tradicionalmente, en tanto instrumento que genera condiciones estables para asentar procedimientos científicos, alertando al investigador sobre sus prejuicios.

Gadamer (1997) es un exponente de tal perspectiva que busca erradicar aquello considerado no-científico, intentando sacar “a luz” lo que se consideran las estructuras trascendentales del comprender. Gadamer busca enjuiciar el ideal de cierto conocimiento “exacto” y “objetivo” del mundo, en el cual un sujeto se encuentra investigando neutralmente. Por eso indica que: “*el intérprete no se dirija a los textos directamente...sino que examine tales opiniones (que ya posee) en relación a su legitimidad, esto es, en relación a su origen y validez*” (Gadamer, 1997:403). Situación que ha llevado a una primacía de una metodología, por la cual y a través de la cual, se alimenta la ilusión de una disciplina científica que garantizaría objetividad y evitaría errores humanos.

Esta “confianza” metodológica de Gadamer se expresa en su deseo de establecer un modo adecuado de investigación, “*adquiriendo conciencia de nuestros prejuicios y poniéndolos “a prueba” en relación con los textos*” (Abbagnano, 1986: 528). La metodología, entonces, aparta y alerta sobre el prejuicio, dentro de un proceso de “toma de conciencia” científico capaz de erradicar aquello considerado no-científico.

Sin embargo creo que *la metodología no implica una “erradicación” del prejuicio, sino el volverlo un instrumento útil en la indagación social*. Efectivamente, en metodología social nada de lo social se podría volver extraño o bizarro, y ¿hay algo más social que el prejuicio o el error? Bourdieu indica cómo la misma ambigüedad es parte de los intercambios simbólicos “*...que no es un invento del investigador, sino que está presente en la realidad misma (...) especie de contradicción entre la verdad subjetiva y la verdad objetiva*” (Bourdieu, 1997: 163). Se trata pues de propiciar una metodología *inclusiva, no descartativa*.

Sin embargo es necesario rescatar un punto fundamental del análisis gadameriano: la alteridad. Como indica Gadamer: “*quien quiere comprender un texto, en principio tiene que estar dispuesto a dejar que él diga alguna cosa por sí. Por eso, una*

conciencia formada hermenéuticamente, tiene que mostrarse desde el principio, a la alteridad del texto” (Gadamer, 1997: 405)

Esta posibilidad de entender la metodología de investigación no como recuperación de lo mismo (en una especie de compulsión a la repetición epistemológica) sino como descubrimiento de lo ajeno y lo distinto, marca sin duda una postura distinta en los marcos de investigación. La capacidad de hacer lugar a lo nuevo, a lo distinto, a lo irreductible a alguna otra cosa, señala –a mi entender– una ética consubstancial a la metodología científica de las ciencias sociales.

Sin embargo, quizás Gadamer olvida los entramados sociales, de poder, de legitimidad, de clase que alcanzan y atraviesan el vínculo entre el investigador y lo investigado. Situación que se multiplica si entendemos que en lo investigado no podemos sino situarnos en un lugar de compromiso, implicancia que aunque por momentos es difícil, hace a la especificidad de la investigación social. Se trata entonces de tener en cuenta el rigor que hace a la investigación y a la metodología, tanto como no ignorar que se encuentra presente en ella cuestiones sociales, de clase y poder. Como señala Bourdieu:

el campo científico es un universo social como los demás donde se trata, como en todas partes, de cuestiones de poder, de capital, de relaciones de fuerza, de estrategias de conservación o de subversión (...) y un mundo aparte, dotado de sus propias leyes de funcionamiento que hacen que no haya ninguno de los rasgos designados por los conceptos utilizados para describirlo que no revista una forma específica, irreductible a cualquier otra (Bourdieu, 1997: 89)

Las ciencias sociales exigen seguir reflexionando sobre el modo en el cual comprenden y construyen su objeto u objetos de estudio, no solo utilizando los métodos científicos tradicionales, sino metodologías diferentes, con criterios de fiabilidad y validez también diferentes al de las ciencias llamadas exactas. Creo que se relaciona a la posibilidad de generar un campo de investigación siempre renovado y signado por la capacidad de enigmatización de una situación, de manera tal que se establezcan posibilidades de indagación a partir de la interpelación científica y ética que nos produce la misma, social y subjetivamente.

No se trata de ignorar que el campo de las problemáticas que se generan y entrecruzan desde las ciencias sociales es arduo y difícil. Seguramente desde las llamadas ciencias físicas encontrarían curioso el tiempo y la energía que utilizan los científicos sociales en dirimir tales cuestiones.³

Una problemática a tener en cuenta (y que es relevante a los fines de este trabajo) refiere especialmente al lugar conferido o no a la subjetividad, los vínculos, la cotidianeidad. El desarrollo del pos-estructuralismo en las ciencias sociales ha implicado un movimiento de fuerte des-subjetivación: “a favor de una ‘causalidad’ estructural, sincrónica con pretensiones universalistas (Vasconcelos, 2002: 46). Elliot discute de la misma manera determinados postulados estructuralistas que devalúan la subjetividad como: “un fenómeno derivado, una red de espejos que se multiplica al infinito, carente de interioridad o de profundidad psíquica” (Elliot, 1995: 27-28).

Este déficit creo que ha ocasionado un daño considerable, no sólo en lo que tiene que ver con el estudio de la subjetividad, sino también en lo concerniente al enfoque de la teoría social, en tanto es una posición que propugna cierto pesimismo y pasividad frente a las ‘fuerzas’ (que de ‘fuerzas’ no tienen nada, en el sentido de que no son cantidades físicas anónimas) del neoliberalismo, del neoevangelismo u otras.

Pero el mismo autor hace notar que: “*hoy nace un afán conceptual... por elaborar una concepción más realista de la persona y de la experiencia social contemporánea, por obtener un mejor relato, más matizado y especificado, de la subjetividad humana*” (Elliot, 1995:19). Esta vuelta de la subjetividad, sus desafíos y problemáticas no puede ser, entonces, sino bienvenida. Me interesa recalcar desde aquí el sentido de “experiencia” como factor enriquecedor, superando la vieja dicotomía teoría-práctica. En este sentido la producción de conocimiento “*depende fuertemente de la experiencia socio-histórica, personal y de la subjetividad de los investigadores*” (Vasconcelos, 2002: 97).

³ Lo que por otra parte, no garantiza la transparencia del campo epistemológico en ese campo científico. No hablar de algo no significa que ese ‘algo’ (por ejemplo: el poder) no exista. A lo sumo significa que se ha invisibilizado y consensuado de una forma atinada.

Uno de los elementos de investigación que sin duda hay que revisar es el psicoanálisis. Formidable herramienta de estudio, ha sufrido, no pocas veces, la tentación de un imperialismo⁴ conceptual, que le ha llevado a “psicologizar” o lo que no ha podido comprender cabalmente o lo que pertenece al campo social o político. Cabe recalcar que el psicoanálisis al que refiero se relaciona a un modelo teórico social y cultural amplio y complejo, no dogmático. Anthony Elliot explicita la necesidad de “*una reconceptualización radical de las elaboraciones actuales de teoría social y psicoanálisis*” (Elliot, 1995: 17).

Igualmente Franco defiende el estudio de la construcción de subjetividad dentro de redes sociales y vinculares (Franco, 2001). Este equilibrio epistemológico entre elementos provenientes del campo de la subjetividad y de la teoría social, implica el convencimiento de que entre ambos (lo social y la subjetividad) no puede haber ni indiferencia ni yuxtaposición. Dicho de otra manera: ni psicologismo ni sociologismo, sino la apuesta a un paradigma que en su complejidad permita el estudio de múltiples problemáticas que se expresan, no pocas veces, por las figuras de lo enigmático o lo paradójico, como profundizaré más adelante.

Tal como en el psicoanálisis, delimitar la herramienta epistemológica y sus contenidos, es también delimitar sus límites y sus alcances. Y es también renunciar a la posibilidad “iluminadora” de que sólo un conjunto de teorías pueda abarcar todos los problemas humanos (Bourdieu, 1986). Bleichmar (1997) demarca ese movimiento que permite el pasaje de sistemas simples a complejos, donde la complejidad está caracterizada por la incorporación de nuevos factores y dimensiones de análisis.⁵ Por el contrario, los sistemas conceptuales simples sólo avalarían procesos de legitimización, dogmatización y consenso, estando la teoría y la práctica al servicio de un “control” de la realidad y no al servicio de una posibilidad de investigación y transformación de la misma. Con lo que se redoblarían las condiciones dogmáticas que mencionaba al comienzo de este trabajo, “invisibilizando” lo que justamente se trata de estudiar e

⁴ O ‘imperialismo epistemológico’ (Vasconcelos, 2002).

⁵ De allí que sean inseparables del sentimiento de limitación por parte de quienes los manejan (Bleichmar, 1997).

investigar. Se establecerían así sistemas teóricos religiosos desde la teoría social, “*semejante a monoteísmos dogmáticos*” (Vasconcelos, 2002: 40).

Esta homogeneización dogmática ‘a priori’ se opone así al reconocimiento de conflictos y contradicciones, dentro del reconocimiento de las contradicciones tanto insalvables como imprescindibles (Vasconcelos, 2002).

Se trata de apostar a un paradigma complejo, entendiendo como tal el modelo de Morin (Morin, 1990), el que alude a fenómenos complejos, no sólo en tanto complicados, sino además en tanto pasan por un proceso de interacción continua entre términos tanto antagónicos como complementarios al mismo tiempo. Lo que me interesa destacar del concepto, en este trabajo, es especialmente la necesidad de conservar y “proteger” la capacidad de ‘flexibilidad’, de tolerancia a lo nuevo y ambiguo, y de compromiso con lo inédito a través de nuestros marcos epistemológicos. Lo que se une a la posibilidad de pasar de sistemas deterministas cerrados y unidimensionales a otros donde la heterogeneidad permita la presencia de un debate permanente entre la continuidad y la discontinuidad de los procesos sociales.

La referencia a Morin, no impide que valore sin embargo, aspectos epistemológicos desarrollados por otros autores. Por ejemplo me parece pertinente la observación de Bachelard del concepto de obstáculo epistemológico (Bachelard, 2003) aludiendo a aquellos conceptos que condicionan y limitan la percepción de una comunidad científica. Popper (1975) por su parte, señala un factor, que a mi entender se ha devaluado, al enfatizar la importancia de la ‘ruptura’ y la discontinuidad epistemológica, lo que refiere a la importancia de la *tradición crítica* que se relaciona a exigencias de investigación donde lo objetivo aparece como algo provisorio en tanto cualquier afirmación debería poder admitir su refutabilidad.

Me parece además destacable el valorizar el tema del “juicio” de pares, en el sentido de contextualizar la importancia de lo dialógico dentro del campo de investigación, señalando lo decisivo de los intercambios, las discusiones, las confrontaciones enriquecedoras, que integra y se siente interpelada por la subjetividad.

De esta manera si los factores sociales permiten comprender mejor la subjetividad, también la inversa es viable: desde la sub-

jetividad es posible entender de otra manera procesos sociales, colectivos e institucionales. Ambos campos de trabajo permiten hacer avanzar el campo de debate y cuestionamiento de forma enriquecedora. Como indica Bourdieu (1986), la necesaria “desorganización” del sentido implica entonces, aceptar que el problema de la construcción del objeto está permanentemente en cuestión, no pudiendo resolverse de una vez para siempre.

Creo que es importante, a tal fin, hacer del conflicto epistemológico un punto de reflexión, intentando la convergencia de distintos aportes teóricos, complementarios o contrastantes, que sin negar su disparidad ni ocultar contradicciones irresolubles, permitan un esfuerzo de conceptualización, que aliente una actitud amplia de investigación. Las teorías científicas se vuelven más desafiantes, desde el momento que se acepta la imposibilidad de decirlo todo, sobre todas las cosas (Bourdieu, 1986).

Esta “imposibilidad” marca a su vez el lugar de lo enigmático en la investigación. Enigma que se redobla al tratarse de las ciencias humanas. En definitiva, se trata de salir del silencio y el vacío, re-encontrando las palabras-conceptos que mencionan,⁶ que denuncian, que permiten comprender y que habilitan la intervención y la práctica transformadora.

Posibles nuevos marcos epistemológicos frente a algunos desafíos actuales en el campo de las ciencias sociales

En lo que sigue trataré de profundizar en lo ya expuesto recalando la necesidad de plantear o re-plantear nuevos marcos epistemológicos o referencias conceptuales frente a las tres realidades sociales planteadas: neoliberalismo, neoevangelismo y cambios socio-demográficos, los que iré desarrollando en ese orden. A cada orden de análisis contrapondré una hipótesis de un posible riesgo conceptual que podría prevalecer en caso de no advertir la necesidad del cambio en el marco epistemológico y conceptual.

⁶ “Noam Chomsky ,teniendo como escenario a los Estados Unidos, utilizó la expresión ‘ la palabra que no se menciona’, para explicar el rechazo o el ‘apagamiento’ de la categoría ‘clase’, en los discursos hegemónicos en ese país ” (Pontes Fraga & Silva Iulianelli, 2003: 41).

A) *Catástrofe social - Riesgo social*

Desde la modernidad keynesiana se entendía que estar socializados es formar parte del lazo social, dída que sin embargo el neoliberalismo quiebra. Según Lewkowicz (2004) esta exclusión desligante toma la forma de anulación del lazo social, lo que probablemente incentive angustias de no asignación (Bernard, 1991) a la cual se responde con una re-asignación hiperadaptada, proceso que señalaba más atrás. Es un proceso ominoso (Freud, 1919) por el cual así como compulsivamente hay destrucción del lazo social, compulsivamente se le busca reinstaurar.

De esta manera, “estar” en sociedad ya no implica “estar” dentro del lazo social.⁷ En este punto la subjetividad pierde características de singularidad y el poder expresarse en primera persona (Galende, 1997) afirmándose la heteronomía (Franco, 2000), la mitologización social (Castoriadis, 1992) y la desarticulación de la experiencia de ser individuo (Galende, 1997), con lo que se pierden construcciones esenciales que hacen al vínculo sujeto-sociedad desde la modernidad (en general) o la modernidad keynesiana (en particular): anulación del *portador* (ya nadie porta nada), el *apuntalante* (ya nadie se siente representado en los conjuntos) y el *guardián* (ya nadie quiere o puede cuidar o preservar lo social) (Kaës, 1993).

Esto se relaciona además a que el trabajo y la educación han pasado a ser condiciones de exclusión social generalizada (Abramo, 2005). Todos estos aspectos contribuyen a un estado de desamparo y amenaza con prevalencia de violencia social consensuada y situaciones sociales y económicas de extremo dramatismo, por lo quizás sea posible hablar de un estado de “catástrofe social” (Klein, 2006).

⁷ ¿Es realmente la fractura del modernismo keynesiano lo que ocasiona la ruptura del lazo social? Hago notar que es una hipótesis de trabajo. No puedo afirmarlo de forma ortodoxa. Hacerlo me insumiría una investigación sociológica que hasta el momento me ha sido imposible llevar adelante. Pero quiero dejar constancia de este punto. Una colega (lectora de este trabajo) me indica que el mismo ya se podría haber ocasionado desde el liberalismo clásico del siglo XIX, opinión que respeto profundamente pero que no invalida mi suposición de que el neoliberalismo instaura nuevas formas del vínculo sujeto-sociedad.

Esta situación de “catástrofe social” no es simplemente “pérdida” de situaciones consolidadas, es también y simultáneamente la consolidación de nuevas formas de interacción societaria. Una de ellas tiene que ver con que las estrategias de supervivencia se diversifican y se naturaliza lo que hasta hace poco tiempo era probablemente insólito. Para dar un ejemplo, la extendida y habitual práctica del pedido de limosna en cada rincón de la ciudad, las personas durmiendo sobre cajas de cartón, niños deambulando, grupos de personas cargando sus pocas pertenencias de un punto a otro de la ciudad dentro de un nomadismo estructural... Pero más allá aún, el hecho de que las “garantías” se quiebran para dar lugar a la “incertidumbre” y la “inseguridad”.

Diría entonces, como hipótesis general que desde aquí estar en sociedad, implica entonces sobrevivir a la sociedad, es decir: estar en sociedad implica cómo poder sobrevivir a las propias condiciones de malestar, desamparo y desorientación que la propia sociedad facilita, dentro de vínculos altamente tamizados por la desconfianza, la paranoia, y la inseguridad.

Ubicaría como un eje central de esta figura social-subjetiva de la supervivencia no sólo a los fenómenos de pérdida (los pobres como más pobres), o a los fenómenos de ganancia (los ricos siendo más ricos) sino a una situación en torno al propiciamiento de la inestabilidad de aquello que es o precisa ser estable (Castel, 1997).

Se trata de la anulación de certezas mínimas, tranquilizadoras y fundantes que incentivan la sensación de un universo caótico, incomprensible o inaprensible. Lo sólido se substituye por lo fluido (Bauman, 1999), los contenidos por superficie, el futuro por lo inmediato, los proyectos de vida por estrategias de supervivencia. Situación que en su extremo facilita la imposición de un traumatismo de muerte (Golse, 2000) y la pérdida de aspectos identificatorios sociales y personales imprescindibles (Waisbrot, 2002).

Para ser más explícito: se trata de la desestabilización de aquello que esperamos sea estable para garantizar las condiciones del contrato social (Klein, 2006). Lo que incluye el trabajo y la educación, pero además –cosa que me parece más importante aún y que mencioné más atrás– la falta de garantía de una promesa de inserción social unida a la idea (ilusoria quizás, pero

no necesariamente falsa) de un Porvenir como articulador privilegiado de las relaciones sociales, vinculares y subjetivas.

Creo que la destitución de este Porvenir está dentro de lo que podríamos llamar (amargamente) uno de los “éxitos” del programa neoliberal. Otros podrían ser: el predominio de la “indiferencia” como forma de reacción social; el “desconcierto” de los programas sociales y la prevalencia de las figuras de lo paranoico como forma de cotidianeidad.

Este factor de sobrevivencia se conjuga a una prevalencia de procesos de indiscriminación y de fusión (Galende, 1997). Kaës (1991) sugiere que ante situaciones de catástrofe social, la realidad psíquica y social ya no se conservan como dos órdenes heterogéneos y se indiscriminan entre sí, existiendo el “*derrumbe conjugado de estos dos límites apuntalados entre sí*” (Puget, 1991: 144).

De esta manera se aniquilan o pervierten “*los sistemas imaginarios y simbólicos predispuestos en las instituciones sociales y transgeneracionales*” (Puget, 1991: 144). Es posible pensar así que el modelo neoliberal “*desarticula los fundamentos del conjunto social y destruye las formaciones y los procesos de la vida psíquica que se apuntalan sobre el conjunto social*” (Puget, 1991: 145).

Una de esas formaciones es la cultura de diálogo, substituida por un mesianismo de la violencia que lleva a que se “apriete” el espacio entre los hombres como señala Hanna Arendt (Gómez Ramos, 2003). Concomitantemente la figura del vecino es substituida por la del “extraño”, revestido con características de amenaza, indefinibilidad y desresponsabilización social (Bauman, 1999). Esta situación que incrementa lo paranoico, imposibilita la confrontación social y generacional (Winnicott, 1972),⁸ corroyendo la “confianza” como metaorganizador de las relaciones sociales.

En definitiva son situaciones que, unidas a otras de desamparo y abandono social, acentúan rasgos de violencia, que parafraseando a Marcuse (Elliot, 1995) implican pasar de una sobreexpresión a una violencia-sobrante.

⁸ Tanto como la capacidad de rebeldía, disconformidad y reenigmatización (Klein, 2004).

La cultura neoliberal es entonces predominantemente táctica (Laplanche-Pontalis, 1981) en tanto rompe el lazo erótico de la integración y el contrato social de la modernidad keynesiana. Quizás en tal sentido Göran Therborn señala: “*el neoliberalismo pertenece al imperio del mal. En varios casos, inclusive, podemos calcular el grado de perversidad que dicho régimen supone*” (Sader, 1999: 131).

Desde allí me parece que las descripciones que se asientan en descriptores del tipo: centro –periferia, o centro– marginalidad, que describen situaciones adecuadas desde la modernidad estatal en tanto marcan algún tipo de ligazón, se vuelven insuficientes desde el neoliberalismo (Lewkowicz, 2004). Periferia o marginalidad aluden a que a través de programas sociales y estatales se puede lograr la reversibilidad de las mismas, logrando reducir distancias sociales y optimizando un “centro” como eje privilegiado de una estructura social con puntos de enlace y conexión múltiples.

Este “centro” se puede denominar Estado, Clase Media, Ciudadanía o Salud Mental desde la psicología, pero su marco epistemológico es el mismo: confianza en que los procesos se pueden modificar, revertir y optimizar. Sin duda estas situaciones de reversibilidad siguen estando presentes, pero a las mismas se añaden otras de calidad y sentido distinto, ya que lo que parece predominar son situaciones de irreversibilidad máximas, desde las cuales se reducen opciones y se priorizan operatorias de desasimio social. Como indica Lewkowicz (2004) en el neoliberalismo se está “adentro” de la estructura social o ya no se está, pasando a la categoría de insignificante.

Todo lo anterior me lleva a ser cuidadoso con la afirmación de que el neoliberalismo genera “riesgos” sociales y psíquicos. El término “riesgo” es muy flojo e indeleble para caracterizar una situación que es de verdadera catástrofe social y psíquica. En el neoliberalismo no existen riesgos porque los riesgos implican posibilidades frente a las cuales se pueden armar estrategias de decisión (Giddens, 1997) más o menos inmediata. Tenemos sí situaciones catastróficas (Lewkowicz, 2004) porque se trata de condiciones que mutan el tejido social en relación a una descontractualización generalizada que imposibilita mantener situaciones sociales, subjetivas y vinculares de forma homeostática.

B) Dispositivos laicos -Dispositivos sagrados. Ciudadanía-Inintegridad

En este apartado trataré de presentar una cuestión que presumo fundamental: el desencuentro que encuentro cada vez más acentuado entre los dispositivos laicos de trabajo tal como están contruidos en nuestras ciencias sociales y una cultura que se va volviendo cada vez más de tipo “neo-evangélica”, se declare o no como tal, enlazada muchas veces a una visión fundamentalista del mundo.

De esta manera creo que es posible establecer una discusión en torno a la cuestión de hasta qué punto nuestros dispositivos responden o no a la realidad cultural de tipo neo-evangélico que se encuentra predominando, en mayor o menor grado, y en diferentes grupos sociales. Dios, el Diablo o la Religión pueden estar *desterrados* de nuestros dispositivos, pero *están* culturalmente en la cotidianeidad de mucha gente, generando tipos de subjetividad, fenómenos sociales y formas de convivencia específicos.

A nivel de trabajo con las clases más desfavorecidas social o culturalmente esto es especialmente claro.⁹ Sin embargo la herramienta de trabajo social comunitaria sobre la que generalmente se insiste, son las llamadas “redes” (Dabas, 2001), procesos de autogestión y prácticas de participación, que consolidan una visión epistemológica de tipo profano-democrático participativo, que descuida o no toma en cuenta, que la cultura sacra evangélica, profesada por estos grupos sociales, ni recoge, ni se identifica ni alienta como positivos estos parámetros.

Nuestros dispositivos son racionales, tienen objetivos, consolidan medios, se engarzan a procesos racionales que se retroalimentan permanentemente, mientras que la cultura que describo corresponde a una realidad diferente, en torno a la culpa, el castigo, los mesianismos, los fenómenos de contagio afectivo. Por supuesto, no estoy afirmando que debamos “evangelizar” nuestros dispositivos de trabajo, ni cosa parecida. Pero

⁹ Lo que no excluye que se pueda encontrar en realidad en todas las clases sociales.

creo que se debería prestar mejor y más atención a lo que implica este tipo de mensaje para poder optimizar nuestras prácticas profesionales y realmente entrar en “contacto” con estos grupos sociales. Para eso, sin duda, se requiere una revisión de marcos epistemológicos.

De esta manera muchas veces el trabajo social y psicológico incluye la idea de *autonomía* y *autogestión*, pero, sin embargo, es posible observar que no pocas veces a nivel comunitario lo que predomina es la idea de *cuidado* y *protección*. He investigado especialmente esta situación en relación a los adolescentes (Klein, 2006) denominando a esta actitud subjetiva y familiar como: *mesianismo exacerbado*. El neo-evangelismo *cuida* las almas, así como los adolescentes *cuidan* a sus padres y a sus casas.

La casa en un caso, el alma en el otro, se transforman en el significativo de aquello que debe ser cuidado y de lo cual no se puede dejar de pensar y estar alerta. Esta actitud de alerta, implica un estar preparado para lo inminente, ya que lo peor puede pasar en cualquier momento y se debe evitar. Habría que destacar, para explicar mejor este posible factor de difusión, que la presencia de la cultura evangélica está bien acoplada a la cotidianeidad de estas poblaciones, impregnadas del imaginario neoliberal de lo que denomino “sensación de catástrofe inminente”, impregnando las modalidades vinculares y cotidianas (Klein, 2006).

Es una situación-sensación por la que se espera que cualquier cosa puede pasar en cualquier momento y lugar y siempre para peor (despidos, robos, agotamiento psíquico, caída en enfermedades, episodios agudos de violencia u otros), lo que desde el neo-evangelismo se reduplica como un estar alerta y siempre (paranoicamente) prevenido ante la acción de fuerzas demoníacas, la propia debilidad de la fe, o las tentaciones de la “carne”. Pero también en el sentido de crear condiciones de “re-aseguramiento”, confortando, dando “fuerzas”, sosteniendo una “fe” ante los embates de las circunstancias, el destino o el “pecado”.

Pero creo que hay otra circunstancia a tener en cuenta y refiere a que esta situación de baja influencia de una mentalidad profana se asocia también a cambios en la constitución de la figura de ciudadanía, la racionalidad como experiencia mental

valorizada y de la construcción de subjetividad en general. Es posible indicar así que existe un empobrecimiento de aquellas circunstancias que operan como sostén del proceso de ciudadanía, tal como la sociedad de empleo, substituyéndose la posibilidad de trabajo por el neo-desempleo (Castel, 1997). Situación que es de no-trabajo permanente y estructural en contraste con el desempleo, interregno accidental y transitorio de la modernidad keynesiana.

Por otro lado, creo que es posible suponer que la ciudadanía implica, además de posiciones políticas y económicas, una forma de subjetividad asentada en la capacidad de mentalizar situaciones y personas en forma de opciones y alternativas racionales y meditadas y con aceptación de las diferencias regidas por la ley: “*El ciudadano es el tipo de sujeto forjado por un Estado que enuncia que la soberanía emana del pueblo (...) es un tipo subjetivo organizado por la suposición básica de que, real o potencialmente, la ley es la misma para todos*” (Lewkowicz, 2004: 57).

Este modelo de ciudadanía se desenvuelve en el percibir al otro como un semejante, un reconocible, un –si se quiere– ‘vecino’. Implica además, al mismo tiempo, ser percibido por la sociedad como un interlocutor válido, alguien que tiene o desea tener, un lugar de integración en la misma (Duschatzky, 2002).

El “otro” en tanto ‘vecino’, ‘patriota’, ‘amigo’, ‘colega’ o simplemente como ‘interlocutor’, contextua un marco de diálogo, de valoración del intercambio que es también co-apuntalante de diversos compromisos sociales, grupales y personales basados en una sociedad de empleo y salario, que buscaba al mismo tiempo disimular sus conflictos de clase a través de estructuras racionales, de diálogo o discusión (Castel, 1997).

Como indica Castel, el capitalismo genera clases dominantes y clases dominadas, tanto como matices y heterogeneidades que sólo pueden ser tenidos en cuenta si se asienta la capacidad de “reconocer” al otro en su alteridad y singularidad. Esta disponibilidad al ‘diálogo’ y capacidad de flexibilidad argumental, se puede relacionar a lo que Macedo señala como “razonabilidad pública”:

Los ciudadanos liberales deben dar razones que sustenten sus reclamos políticos, en lugar de limitarse a manifestar preferencias o proferir amenazas. Estas razones deben además ser

‘públicas’ en el sentido de que deben ser capaces de convencer a personas de diferentes creencias y nacionalidades (Kymlicka-Wayne, 1997: 23).

Es desde esta perspectiva que señalo que persona, Estado y ciudadanía parecen ser inseparables (Lewkowicz, 2004). Esto hace que se efectivice: “*una gradual y creciente valorización de las prerrogativas y de los derechos de la persona*” (ídem: 82). Esta valorización de la persona, de sus aportes, de su inclusión progresiva e indefinida en lo social forma parte de lo que llamo “sociedad amplia” (Klein, 2006).

Sociedad y sujeto se reflejan uno en el otro (real e ilusoriamente), desde un modelo social que preconiza y valoriza la capacidad de escucha y recepción. Matriz social que a su vez se reconoce, como un eco resignificante, en ese sujeto al que valida como “interpelador”. Desde esta perspectiva esta modernidad es indisociable de sociedad “integradora” y de la posibilidad de exigir, tanto como necesitar, de la participación ciudadana. Sentimientos de pertenencia, reconocimiento y transformación se hacen inseparables y por momentos indistinguibles.

Las realidades culturales y sociales que vengo analizando parecen ir desestimando, sin embargo, las figuras cognitivas, subjetivas y afectivas que implica la ciudadanía, desde la primacía que otorgan a lo instituido, lo ya-dado, la importancia de la resignación, lo irracional y la aceptación no-crítica. Del ciudadano se espera una actitud activa, participativa y transformadora. Por el contrario de estas nuevas figuras subjetivas se requiere un lugar pasivo, sin replica y en definitiva ocupando un lugar de instituido perfecto.

De esta manera, de una construcción de subjetividad con predominio de procesos *intersubjetivos-transformadores* (Kaës, 1993), que aseguran el desarrollo de un psiquismo complejizante se pasa al predominio de estructuras que facilitan la predominancia de experiencias *transubjetivas*, donde ya no se respetan las barreras de la subjetividad (Bernard, 2001) y el “afuera” aparece como invasor del psiquismo. La subjetividad toma características de lo asubjetal (Kaës, 1993), espacio psíquico mínimo sometido a una simplificación del mismo.

Teniendo en cuenta lo anterior es que propongo como hipótesis de trabajo la facilitación de un nuevo modelo de subjetivi-

dad desde el neoliberalismo-neoevangelismo que caracterizo como el del “inintegrable” (Castel, 1997), en tanto opera *como negativo o como nueva forma de construcción de ciudadanía* cuya incidencia más ominosa sea probablemente la desestabilización de lo estable y el entorno cultural que desde ella y con ella se construye cultural e identitariamente. Creo que más allá de la situación de pobreza, los procesos de descuidadización que se advierten alcanzan a toda la población, aunque los mismos no siempre son totales ni masivos, sino que más bien se muestran dentro de un vaivén ciudadanización-descuidadización que se hace necesario profundizar.

Este inintegrable se relaciona con lo ya desarrollado en torno a una cultura política de la “sospecha” o el “miedo” que es también una cultura especial de construcción de ciudadanía donde lo “incomprensible” u “ominoso” de la sociedad aparece relacionada a la llamada “maldad”, “violencia” o “perversión” de los sectores empobrecidos de la población desde el neoliberalismo (Fraga, 2003), y con el “pecado”, la “tentación” y lo “diabólico” desde el neoevangelismo.

Dentro de esta situación habría que incluir además, como factores coadyuvantes, la problemática del desempleo estructural y el desarrollo de condiciones de trabajo desde la humillación y degradación (Pellegrino, 1987). Se pierden así enlaces y basamentos imprescindibles que garantizan la mantención y la inserción en el pacto social (Franco, 2001). Lo que conlleva a otra dimensión crucial: la dificultad en asumir como propios los valores de la cultura (Franco, 1998, 2000).

Desde los datos anteriores es necesario entonces repensar si aún el psiquismo se configura desde el modelo del conflicto tóxico freudiano (Freud, 1923). El modelo psicoanalítico de la mente probablemente sea más adecuado desde la modernidad estatal porque el desarrollo psíquico implica la posibilidad de presentar al conflicto como una oportunidad de crecimiento, como una forma de intercambio y vida.

Es importante establecer entonces que clase de organización mental prevalece, cuando estructuras sociales y culturales como las del neoliberalismo y el neoevangelismo, no garantizan más los investimentos de los espacios sociales. Mi hipótesis es que la actividad psicológica como modelo de los procesos men-

tales probablemente no siempre se verifica delante de los procesos sociales actuales. La psique (como la familia y la estructura social) modifica sus propiedades homeostáticas por una extendida y necesaria adaptación a diferentes estructuras. Una de estas estructuras es la nulificación de la capacidad pensante, concepto cercano, pero no similar, al de narcisismo negativo de Green (1993).

Mi idea es que existe una nulificación de la capacidad de pensar por la imposibilidad de sostener el conflicto como modelo tóxico de la psique. No se trata de una estructura global, pero sí creo que se pueden verificar momentos claves de “desactivamiento” (Freud, 1924, Bleichmar, 1997) de ciertas formas mentales tradicionales como la capacidad de raciocinio, la concentración, las estructuras abstractas, lo que se une a: ansiedad difusa (Braconnier, 1996), desregulación neurovegetativa y las estructuras mentales del tedio y la errabundez.

Estimo que es una forma de organización mental que puede, en el extremo, parecer “desorganizada” pero que se relaciona a que son formas otras de funcionamiento mental, en algunos puntos ligado a situaciones de “derrumbe” psíquico o colapso del pensamiento. Situaciones, insisto, que no son necesariamente patológicas, sino que se relacionan a todo un contexto social y económico donde las condiciones del contrato social indican estructuras de “supervivencia”, y de “inintegrabilidad” pero ya no de “vida”, como era en el contexto de la modernidad keynesiana.

C) Variedad familiar - Malentendidos conceptuales

Quisiera retomar la opinión de Van de Kaa (1980, 1987), para quien lo más adecuado es conceptualizar los cambios culturales que han llevado a la segunda transición socio-demográfica en términos del avance de las tendencias progresistas, la igualdad y la libertad. Punto de vista que se puede compartir o no, pero creo que su análisis revela una tendencia frente a la cual este trabajo quiere abrir un debate: la pretensión de “pensar”, “entender” e investigar procesos que muestran hasta cierto punto nuevas e innegables realidades, como si fueran simplemente “continuación” de procesos anteriores.

El término “transición” quisiera asegurar así una continuidad que muchas veces no aparece como tal, predominando aspectos de franca mutación a nivel de las familias, que no pocas veces se hacen imposibles de prever y otras de comprender.

En este sentido creo que se viene arrastrando algunos malentendidos conceptuales que se hace necesario revisar en el campo de las modificaciones socio-demográficas. No será para nada exhaustivo en los mismos. Pero sí me interesa destacar algunos de ellos en función de los apartados anteriores. Así es posible verificar como existe la tendencia a estudiar los cambios demográficos, sociales y familiares como modificaciones, cambios, ampliaciones u otras variables desde la familia nuclear. Suponiendo así que la familia nuclear es el basamento, el principio y el fin de todas las modalidades familiares actuales., lo cual es más que discutible.

El patrón de la “familia nuclear” se asocia a una estructura familiar de actividades complementarias, identidad masculina y femenina definida, y la co-responsabilidad de los padres para el hogar y la educación de los hijos hasta que estos alcancen una mayoría de edad (Negreiros y Féres-Carneiro, 2004). Pero se hace imposible negar la consolidación de una variedad de nuevas estructuras familiares en las sociedades industrializadas a través de diferentes y nuevas modalidades vinculares (Harper, 2003). Es posible destacar como una de sus características, una baja marcada del índice de fertilidad por el uso extendido de contraceptivos, pero también por un aplazamiento de la maternidad teniendo en cuenta oportunidades en el mercado laboral que antes la mujer no poseía (Harper, 2003), (Hoff, 2007).

Ciertamente es necesario entender que el aplazamiento de la maternidad es un fenómeno más cercano a las mujeres de clase media y de clase alta. No se verifica en clases sociales de bajos recursos, dato que se destaca en la bibliografía a nivel europeo (Khan, 2005) y latinoamericano. En Sudamérica observamos especialmente una tendencia social que mezcla pobreza-embarazo y población adolescente (Lammers, 2000), lo que significa que hay una reproducción de la pobreza a través de la maternidad de las adolescentes.

Es posible indicar igualmente que las complejas y rápidas transformaciones políticas, económicas y sociales coinciden en cambios significativos en la vida familiar y sus vínculos (Rizzini,

2001). Utilizamos cada vez más los términos de “stepfamily” y “collected family”. Algunos de estos cambios implican que la “interacción entre padres e hijos tiende a declinar significativamente luego del divorcio” (Harper, 2003: 177). Así, recientes investigaciones (en el ámbito europeo y norteamericano) indican que cada vez más adolescentes pierden el contacto con la figura paterna, existiendo prevalencia de la figura materna (Harper, 2003).

En muchas familias se presenta además una tendencia a una dificultad en los padres en asumir los roles parental-maternales, lo que he denominado: “estructura de padres agobiados” (Klein, 2006) en referencia a una situación socio-familiar que modifica substancialmente la capacidad de los padres en proporcionar cuidado y educación.

En otros casos, una alta tasa de ausencias paternas y maternales es verificada por el abandono del hogar o para la entrada al mercado laboral (Wainerman, 1996). Bengtson (2001) sugiere así que los abuelos desempeñan un papel cada vez más importante en las familias multi-generacionales. Los efectos combinados de la mayor esperanza de vida (lo que representa un curso de vida más largo junto a los nietos) y la fertilidad descendente (pocos nietos) pueden tener el efecto secundario de un mayor relacionamiento abuelos-nietos, además de abuelos que compiten por la atención de sus pocos nietos (Uhlenberg, 2005).

Por otra parte, es dable indicar cómo se usan términos que no explican la verdadera naturaleza de los vínculos que se van consolidando dentro de las nuevas configuraciones familiares. Así, ¿cuál es el nombre del vínculo que relaciona al nuevo cónyuge de una mujer con su/sus hijos y viceversa: de esta mujer con los hijos de su nuevo compañero? Se dice “padrastra”, “madrastra”, “papá no-biológico”, “mamá-no biológico” u otros, pero ninguno de ellos da cuenta verdaderamente de un vínculo (otros vínculos se podrían asimismo tener en cuenta) que era hasta hace poco inusual o impensable. Asimismo, ¿cuál es el nombre del vínculo que relaciona y hace comprensible la relación entre los hijos de los nuevos cónyuges? ¿Hermanos? ¿Hermanastros. No existe esa denominación. Pero más aún, desde la caracterización que presenté del nuevo papel de los abuelos, ¿es dable seguir usando esa denominación?. ¿Esta-

mos ante los “abuelos” tradicionales o ante nuevas figuras familiares más atravesadas por lo complejo, lo mixto, lo ambiguo?

Por lo anterior, creo que es posible indicar que el reiterado y consensual uso de términos como “familia”, “padre”, “madre”, o “padrastra” o “madrastra”, revelan cierto factor de anacronismo, ya que los mismos tienen sentido en función de determinada estructura social, familiar y cultural, que en muchos aspectos revela su rápida y decisiva transformación. La ingerencia de la familia nuclear como “ordenadora” de las ciencias sociales y como proveedora del aparato conceptual y epistemológico para el estudio de las familias se muestra aquí como extremadamente complicado, por no decir, anacrónico. Es muy posible suponer entonces que estamos ante procesos socio-demográficos que no han recibido aún denominación social ni status de especificidad desde las ciencias sociales.

Conclusiones. El modelo de los paradimas ambiguos

Más allá de destacar la continuidad existente de factores sociales, familiares y culturales, creo que es imperioso además, estudiar desde un marco epistemológico adecuado, los aspectos de discontinuidad, cambio y hasta de mutación que estamos viviendo (Corea, 2005), de acuerdo a las referencias ofrecidas más atrás en relación al estudio del neoliberalismo, el neoevangelismo y las modificaciones socio-demográficas actuales.

Mi hipótesis es que estamos frente a *realidades sociales socio-culturales que “rompen” con el modelo de la modernidad estatal y que por tanto no son posibles de ser estudiadas desde marcos epistemológicos conceptuales que aluden a dicha realidad*. Di algunos ejemplos que reitero: usar el modelo de “riesgo” para el trasfondo social neoliberal, aproximarse a la realidad neoevangélica desde el “modelo racional democrático de ciudadanía” y entender las transformaciones socio-demográficas familiares desde una (aparente) “transición” desde la llamada familia nuclear.

Sin embargo, seguimos utilizando los marcos epistemológicos y conceptuales de la modernidad estatal para el estudio de aquéllas. Con lo que, antes o después, se abre la posibilidad de perder un marco epistemológico riguroso e inclusivo, para pasar

a un modelo epistemológico de Lecho de Procasto (Graves, 1985) expulsivo: se estira lo que falta, se corta lo que sobra... Si somos coherentes con el enunciado de que no hay modificación en los procesos socioeconómicos, que no acaree su correlato a nivel de las producciones sociales y las formas de subjetividad, es necesario ampliar aún más una investigación que de cuenta de los mismos, tomando en cuenta su margen de novedad, alteridad y ajenidad, tal como lo planteo en el apartado sobre cuestiones epistemológicas

Sin embargo, seguimos usando este tipo de términos con el peligro de que más que ayudarnos a entender operan como un dogma conceptual. Las nuevas formas de convivencia, las situaciones de urgencia y emergencia social, junto con los nuevos dispositivos de construcción de subjetividad y sufrimiento personal solicitan respuestas cada vez más inmediatas desde el campo de las ciencias sociales. No pocas veces obligan, al mismo tiempo —en estos tiempos de neo-evangelismo, globalización, mercado y neoliberalismo y pronunciada transición demográfica— a una revisión de nuestras teorías, metodologías y prácticas, impulsando la necesidad de investigaciones concretas que den cuenta de este panorama rápida y drásticamente cambiante.

La inestabilidad, novedad e incertidumbre de los entornos en los que vivimos hacen imprescindible esta actitud de renovación y de permanente revisión de nuestras estrategias para ver cómo integramos esta realidad dentro del ámbito renovado de la teoría y la metodología de las ciencias sociales, pues se van afirmando situaciones impensables en otro momento. Pero además el propio marco epistemológico debe ser construido desde la incertidumbre, la inestabilidad y con alta tolerancia a la alteridad, evitando la compulsión a la repetición y con una actitud de abertura permanente.

Desatender esta realidad llevaría al peligro de creer que estamos entendiendo y explicando lo que en realidad no estamos entendiendo ni explicando. Suponemos haber logrado un “encuentro” con la realidad, cuando en realidad hemos erigido una *zona ciega*, producto de nuestro narcisismo y de esquemas epistemológicos empobrecedores. Más que elaborar investigación original tendemos a multiplicar *zonas encapsulantes*, que funcionan no pocas veces como un espejo deformante.

Mi hipótesis es que nos venimos enfrentando a una seria crisis de los paradigmas con los cuales nos formamos y acostumbramos a estudiar e investigar la realidad social. Desde esta situación el marco epistemológico debe recoger la posibilidad de una articulación donde se logre la producción de conocimiento crítico, de interacción y articulación de diversas perspectivas (Vasconcelos, 2002).

Me pregunto además si no estamos frente a realidades que nos enfrentan a *epistemologías que llamaría ambiguas*. Llamo tentativamente epistemologías ambiguas a aquellas que por el grado mutacional de alteridad desde la que se constituyen, expresan necesariamente una serie de realidades en el orden de lo paradójico para poder acercarse a su objeto de estudio. Tomo a la paradoja como una construcción diferente a la de contradicción, en el sentido que expresan situaciones no resolubles, y que han de ser toleradas en su carácter de tal.

Una dimensión de lo ambiguo sería la situación de aquellos procesos sociales que aunque siguen plenamente presentes ya no son totalmente vigentes. Un ejemplo sería el campo del trabajo o la educación: siguen presentes pero ya no son vigentes en el sentido de que se perdieron las condiciones institucionales de aquella modernidad estatal, desde la cual se produjeron y sin la cual ya no encuentran el sentido social que se les asigna tradicionalmente. Me pregunto si no pasa eso con la institución educativa: está empobrecida en su capacidad de interpelación, pero no en su capacidad de referencia.

Otra dimensión de esta ambigüedad sería el de aquellos conceptos o referencias sociales que son irremplazables aunque poco explicativos. Un ejemplo sería seguir hablando de “ciudadanía” o “riesgos sociales” o “familia”, cuando las condiciones sociales imperantes vuelven altamente improbables, imposibles o modifican substancialmente dichos procesos, aunque como queda dicho, son irremplazables en tanto no tenemos nuevos conceptos sustitutos. Otro ejemplo sería –ya lo indiqué más atrás– el seguir hablando de “marginalidad” o “exclusión” desde el neoliberalismo, cuando dichos conceptos se relacionan con procesos y dinámicas propios de la modernidad en general y de la modernidad keynesiana en particular y que por tanto son incapaces de explicar la realidad social desligante neoliberal.

Una consecuencia de estos paradigmas ambiguos es que

muchas veces los procesos sociales y culturales se pueden explicar pero no siempre se pueden entender total y cabalmente. Queda siempre un aspecto invisibilizado, excluido, renegado, lo que genera siempre un margen para lo imprevisible. Un ejemplo son los fenómenos socio-demográficos. Podemos explicarlos fehacientemente por muchas teorías, factores y situaciones pero se hace muy arduo poder “predecir” que sucederá en el futuro inmediato a nivel de las familias, los vínculos, las elecciones amorosas y de pareja. Son modelos explicativos válidos pero quizás con baja intensidad de predicción.

Es un punto que creo fundamental: el peligro para las ciencias sociales de usar términos que describen situaciones adecuadas desde la modernidad, pero anacrónicas desde las nuevas realidades sociales, subjetivas y culturales. Este trabajo intenta hacer un aporte en tal sentido.

Bibliografía

- ABBAGNANO, N. (1986). Historia de la Filosofía. Barcelona: Montaner y Simón.
- ANZIEU, D. (1986). El grupo y el inconsciente grupal. El imaginario grupal. Madrid: Biblioteca Nueva.
- AUBRÉE, M. (2004). “Identidades colectivas en la Costa Chica: de lo étnico y lo religioso”. (In) O. Hoffmann y M.T. Rodríguez: Memoria de la Segunda reunión anual del proyecto Bogotá. Documentos IDYMOV N° 2, Xalapa: CIESAS, pp. 107-116.
- AUBRÉE, M. (2004). “Religião e violência numa perspectiva transcultural e transnacional. As violências múltiplas do religioso”. (In) M. S. Pereira et Santos, L. de A. (orgs.): Religião e Violência em tempos de globalização. São Paulo: Ed. Paulinas, pp. 173-195.
- AUBRÉE, M. (2005). “Pentecostés y Apocalipsis: dos maneras de entrar en los “tiempos nuevos”. En: Coloquio Internacional Ydymov: “Construir y vivir la diferencia, los actores de la multiculturalidad en México y Colombia”. Xalapa, Veracruz: CIESAS; IRD; ICANH; CEMCA; CREDAL.
- AULAGNIER, P. (1991). “Construir (se) un pasado”. Revista de APDEBA, Vol. XIII, n° 3.

- BACHELARD, G. (2003). *A formação do espírito científico*. Río de Janeiro: Contraponto.
- BARANGER, W. (1971). Posición y objeto en la obra de Melanie Klein. Buenos Aires: Kargieman.
- BARTRAM, M., KIRKPATRICK, D., HECKER L. y PREBIS, J. (1995). "Strengths and vulnerabilities of grandfamily functioning". Canadá: Convenção anual da Associação de Psicologia Americana.
- BAUMAN, Z. (1999). *Modernidade e Ambivalencia*. Río de Janeiro: Jorge Zahar Editor.
- BENGTSON, V. L. (2001). "Beyond the nuclear family: The increasing importance of multigenerational relationships". In: *American society. Journal of Marriage and the Family*, 63, 1-16.
- BERNARD, M. (1991). Introducción a la lectura de la obra de René Kaës. Buenos Aires: Asociación Argentina de Psicología y Psicoterapia de Grupos.
- BERNARD, M. (2001). Los vínculos en el psicoanálisis francés contemporáneo- Una aproximación crítica a la obra de René Kaës. Buenos Aires: Asociación Argentina de Psicología y Psicoterapia de Grupos.
- BION, W. R. (1979). *Experiencias en grupo*. Buenos Aires: Paidós.
- BIRMAN, J. (2001). *Mal-estar na atualidade*. Río de Janeiro: Civilização Brasileira.
- BLEICHMAR, H. (1981). *El narcisismo- Estudio sobre la enunciación y la gramática inconsciente*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- BLEICHMAR, H. (1997). *Avances en Psicoterapia Psicoanalítica. Hacia una técnica de intervenciones específicas*. Barcelona: Paidós.
- BOURDIEU, P. (1986). *El oficio del sociólogo*. Madrid: Siglo Veintiuno Editores.
- BOURDIEU, P. (1997). *Razones prácticas-Sobre la teoría de la acción*. Barcelona: Anagrama.
- CASTEL, R. (1997). *Las metamorfosis de la cuestión social. Una crónica del salariado*. Buenos Aires: Paidós.
- CASTELLS, M. (2006). *O Poder da Identidade*. São Paulo: Paz e Terra.
- CASTORIADIS, C. (1982). *A Instituição imaginária de sociedade*. São Paulo: Paz e Terra.
- CASTORIADIS, C. (1992). *A criação histórica*. Brasil: Artes e ofícios.

- COREA, C. & LEWKOWICZ, I. (2005). *Pedagogía del aburrido: escuelas destituidas, familias perplejas*. 1ª ed. 2ª reimp. Buenos Aires: Paidós.
- DABAS, E. N. (2001). *Red de redes. Las prácticas de la intervención en redes sociales*. Buenos Aires: Paidós.
- DUFOUR, D. R. (2005). *A arte de reduzir as cabeças. Sobre a nova servidão na sociedade ultraliberal*. Río de Janeiro: Companhia de Freud Editora.
- DUSCHATZKY, S., et al. (2002). *Chicos en banda. Los caminos de la subjetividad en el declive de las instituciones*. Buenos Aires: Paidós.
- EHRLE, G. M. & DAY, H. D. (1994) "Adjustment and family functioning of grandmothers rearing their grandchildren". *Contemporary Family Therapy*, 16 (1), 67-82.
- EISENBERG, G. A. P. (1988). "Grandchildren's perspectives on relationships with grandparents: the influence of gender across generations". *Sex Roles*, 19 (2/4), 205-217.
- ELLIOTT, A. (1995). *Teoría social y Psicoanálisis en Transición-Sujeto y Sociedad de Freud a Kristeva*. Buenos Aires: Amorrortu.
- ENRIQUEZ, E. (2001). "El fanatismo religioso y político" In: LEVI, A. (org) *Psicosociología, análisis social e intervención*. Belo Horizonte: Auténtica.
- FERES-CARNEIRO, T. (2005). (org) *Família e Casal- Efeitos da Contemporaneidade*. Río de Janeiro: Editora Puc-Rio.
- FISHER, L.R. (1983). "Transition to grand motherhood". *International Journal of Aging and Human Development*, 16 (1), 67-78.
- FORRESTER, V. (2000). *Una extraña dictadura*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- FRAGA. (2003). et al. *Jovens en tempo real*. Río de Janeiro: DP&A editora.
- FRANCO, Y. (1998). "Más allá del Malestar en la Cultura". Argentina: www.topia.com.ar/articulos/25masal.htm
- FRANCO, Y. (2000). "Subjetividad: lo que el mercado se llevó. (Una perspectiva desde el pensamiento de Cornelius Castoriadis)". Buenos Aires: www.magma-net.com.ar/subjetividad.htm
- FRANCO, Y. (2001). *Riesgo-país/Riesgo-sujeto*. Buenos Aires: www.magma-net.com.ar/homeyago.htm

- FREUD, S. (1919). Lo ominoso. Buenos Aires: Amorrortu Vol. XVII.
- FREUD, S. (1921). Psicología de las Masas y Análisis del Yo. Argentina: Amorrortu Vol. XVIII.
- FREUD, S. (1931). El malestar en la cultura. Tomo XXI. Buenos Aires: Amorrortu.
- GADAMER, H.G. (1997) Verdad y método. Petrópolis: Vozes.
- GALENDE, E. (1997). De un horizonte incierto, psicoanálisis y salud mental en la sociedad actual. Buenos Aires: Paidós.
- GARCÍA, B.-ROJAS, O. (2001). "Las uniones conyugales en América latina: transformaciones en un marco de desigualdad social y de género". In: <http://www.cepal.org/publicaciones/xml/9/22069/lcg2229-p3.pdf>
- GIDDENS, A. (1997). Modernidad e Identidad del Yo. Madrid: Península.
- GOMEZ RAMOS, A. (2003). "Totalitarismo, historia y banalidad del mal". España: www.uc3m.es/uc3m/dpto/HC/AGR/totalitarismo.html
- GRAVES, R. (1985). Los mitos griegos. Madrid: Alianza.
- GREEN, A. (1993). El Trabajo de lo Negativo. Buenos Aires: Amorrortu.
- HARPER, S. (2003). "Changing Families as European Societies Age". [journals Cambridge.org/production/action-arch.Europ. Sociol](http://journals.cambridge.org/production/action-arch/Europ.Sociol), XLIV.
- HOFF, A. (2007). "Functional Solidarity between Grandparents and Grandchildren". In: Germany-Working Paper 307 .Oxford Institute of Ageing.
- KAËS, R. (1993). Realidad Psíquica y sufrimiento en las Instituciones. Buenos Aires: Paidós.
- KELLEY, S. (1993). "Caregiver Stress in Grandparents Raising Grandchildren". *Journal of Nursing Scholarship*, 25 (4), 331-337.
- KHAN, H.T, M.B.H. BHUIYAN & J.H. TOMAL. (2005). "Fertility Behavior of Married Adolescent Women in Bangladesh". *Journal of Sociology* 1(1).
- KLEIN, A. (2002). Imágenes del adolescente desde el psicoanálisis y el imaginario social. Condiciones de surgimiento de la adolescencia desde la modernidad y el disciplinamiento adolescentizante desde la pos-modernidad. Montevideo: Psicolibros.

- KLEIN, A. (2004). Adolescencia, un puzzle sin modelo para armar. Montevideo: Psicolibro-Waslala.
- KLEIN, A. (2006). Adolescentes sin adolescencia: Reflexiones en torno a la construcción de subjetividad adolescente bajo el contexto neoliberal. Montevideo: Psicolibro- Universitario.
- LAMMERS, C. (2000). "Joven, pobre y embarazada: antecedentes y estrategias para mejorar la situación y el futuro de las madres adolescentes". Uruguay: <http://www.msp.gub.uy/imgnoticias/12128.pdf>
- LAPLANCHE-PONTALIS. (1981). Diccionario de Psicoanálisis. Barcelona: Ed Labor.
- LESTHAEGHE, R. (1998). "On theory development and applications to the study of family formation". *Population and Development Review*, vol. 24, N° 1, marzo.
- LESTHAEGHE, R., -DIRK VAN DE KAA. (1986). "Twee demografische transitities", R. Bevolking, groei en krimp, Lesthaeghe y Dirk van de Kaa (eds.), Deventer, Van Loghum Slaterus.
- LEWKOWICZ, I. (2004). Pensar sin estado. La subjetividad en la era de la fluidez. Buenos Aires: Paidós.
- MINKER, M et all (1997). Depression in grandparents raising grandchildren: results of a national longitudinal study- University of California, Berkeley: School of Public Health, 94720-7360, USA, Vol. 6, n.º 5.
- MORAGAS, R. (1997). Gerontología Social: envelhecimento e qualidade de vida. São Paulo: Paulinas.
- MORIN, E. (1990). Introdução ao pensamento complexo Lisboa: Instituto Piaget
- NEGREIROS, T. C.; FÉRES-CARNEIRO, T. (2004). "Masculino e femenino na família contemporânea". *Estudos e Pesquisa em Psicologia*. Rio de Janeiro: UERJ, ano 4 n. 1, p.34-47.
- NEUGARTEN, B. & WEINSTEIN, K. (1961). "The changing american grandparents". *Journal of Marriage and Family*, 199-204.
- NISBET, R. (1996). La formación del pensamiento sociológico. Tomo 1 y 2. Argentina: Ed Amorrortu.
- PONTES FRAGA, P. C & SILVA IULIANELLI, J. A.(2003). Jovens em tempo real. Río de Janeiro: DP&A editora.
- POPPER, K.R. (1975). Conhecimento objetivo. Belo Horizonte, Itatiaia/São Paulo: EDUSP.

- PUGET, J. & KAËS, R. (1991). *Violencia de estado y psicoanálisis*. Argentina: Centro Editor de América Latina.
- RIZZINI, I. (2001). "Crianças, Adolescentes e suas Bases Familiares: Tendências e Preocupações Globais". In: Sousa, Sônia M. e Rizzini, Irene (coords.). *Desenhos de Família. Criando os Filhos: A Família Goianiense e os Elos Parentais*. Goiânia: Cânone Editorial.
- RIZZINI, I. (2007). (coord). *Acolhendo Crianças e Adolescentes. Experiências de Promoção do Direito à Convivência familiar e Comunitária no Brasil*. São Paulo: Cortez.
- SADER, E. & GENTILI, P. (1999). (org) *La trama del neoliberalismo. Mercado, crisis y exclusión social*. Buenos Aires: Universitaria de Bs. As.
- SASSEN, S. (1988). "Ciudades en la economía global: enfoques teóricos y metodológicos". *Revista Eure* vol. XXIV. N° 71.
- UHLENBERG, P. (2005). "Historical forces shaping grandparent-grandchild relationships: Demography and beyond". In: Silverstein, M. (ed.), *Intergenerational relations across time and place. Annual review of gerontology and geriatrics*, 77-97.
- VAN DE KAA, D. (1980). "Recent trends in fertility in Western Europe". *Demographic Patterns in Developed Societies*, R.W. Hiorns (ed.), Londres: Taylor and Francis.
- VAN DE KAA, D. (1987). "Europe's second demographic transition". *Population, Bulletin*, vol. 42, N° 1, Washington, D.C., marzo.
- VASCONCELOS, E. (2002). *Complexidade e pesquisa interdisciplinar, epistemologia e metodologia operativa*. Rio de Janeiro: Vozes.
- VASCONCELOS, E. & MORGADO, R. (2005). *Subsídios analíticos e metodológicos para a atuação no Sistema Único de Assistência Social (SUAS), e do Programa de Atendimento Integral à Família*. Brasil: PAIF/SAS/Rio de Janeiro.
- WAINERMAN, C. H. (1996). (org). *Vivir en Familia*. Buenos Aires: UNICEF/Losada.
- WILCOXON, S. (1987). "Grandparents and grandchildren: an often neglected relationship between significant others". In: *Journey of Counseling and Development*, 65, 289-290.
- WILTON, V., DAVEY, J. (2006). "Grandfathers – Their changing family. Roles and contributions". New Zealand: Institute For

- Research On Ageing-Victoria University Of Wellington. www.nzfamilies.org.nz/download. Blue Skies Report No 3/06.
- WINNICOTT, D. (1972). *Realidad y Juego*. Barcelona: Gedisa.
- WINNICOTT, D. (1981). *El proceso de maduración en el niño*. Barcelona: Laia.

El discurso sobre el poder en la intervención profesional: otro caso de la colonización del trabajo social por el régimen de verdad de las ciencias sociales

RUBENS RAMÓN MÉNDEZ

FACULTAD DE CIENCIAS DE LA SALUD Y SERVICIO SOCIAL
UNIVERSIDAD NACIONAL DE MAR DEL PLATA
rrmendez@mdp.edu.ar

Resumen: Cuando el Trabajo Social comenzó a sistematizarse y a organizarse a partir de Mary Richmond, se proponía como un programa de investigación distinto dentro de las Ciencias Sociales (Lakatos, 1999). Distinto porque toma los planteos teóricos dados en las Ciencias Sociales desde “las circunstancias históricamente determinadas y existencialmente posicionadas; creando nuevas perspectivas sobre esos planteos teóricos” (Méndez, 2006) y porque con su práctica profesional, evalúa y muestra el problema de las consecuencias efectivas y potenciales de la utilización de los conocimientos (Dewey, 1967) en la construcción de las prácticas sociales (discursivas o no discursivas).

Presentar la emergencia de un discurso propio de las personas y documentar lo real de las prácticas sociales, mostrar cómo es que algunos enunciados que no son en sí mismos ni verdaderos ni falsos, se les otorgan el “estatuto de verdad”; es lo que hace que el Trabajo Social deba ser vigilado y desarmado en sus efectos.

Si el discurso no es el medio por lo que se establecen las luchas en esta sociedad de discursos; sino que es por el discurso, por lo que se lucha. Si el discurso es “aquel poder del que quiere uno adueñarse” (Foucault, 1983), las Ciencias Sociales no podían dejar al azar el discurso del Trabajo Social.

Palabras clave: trabajo social, ciencias sociales, especificidad, control del discurso, régimen de verdad, resistencia.

The discourse on power in professional intervention: another case of colonisation of social work by the truth regime in the social sciences

Abstract: When Social Work became systematized and organized after Mary Richmond, it was described as a different research program within the social sciences (Lakatos, 1999). It was different because it considered the theoretical propositions in the social sciences from “historically determined and existentially positioned circumstances, thereby creating new perspectives on those theoretical propositions” (Méndez, 2006) and because through professional practice Social Work assesses and highlights the problem of the real and potential consequences of the use of knowledge in the construction of social practices (Dewey, 1967), whether discursive or non-discursive.

As Social Work presents the emergence of people’s own discourse and documents the reality of social practices while it also presents statements which are neither true nor false as necessary truths, Social Work should be watched and disarmed in its consequences.

Discourse is not the means through which fights are established in our discourse society; it is discourse that is fought about. If discourse is “that power we wish to get hold of” (Foucault, 1983), then the social sciences should not ignore the discourse of Social Work.

Keywords: social work, social sciences, specializing, speech control, truth regime, resistance.

El discurso sobre el poder en la intervención profesional: otro caso de la colonización del trabajo social por el régimen de verdad de las ciencias sociales



Rubens Ramón Méndez

“Lo que cuenta en una democracia es la experiencia de los ciudadanos, es decir, su subjetividad y no lo que pequeñas bandas de intelectuales autistas declaran que es real”
Paul Feyerabend

Planteo

Cuando el Trabajo Social comenzó a sistematizarse y a organizarse a partir de Mary Richmond hasta nuestros días, las demás Ciencias Sociales y en particular la Sociología, pusieron sus ojos en esta nueva disciplina. Observaron como esta nueva disciplina intervenía la realidad a través de su práctica, producía efectos sobre la cotidianidad de los grupos sociales, y modificaba las relaciones sociales en particular.

Observaron que lo que el Trabajo Social trae como nuevo al concierto de las disciplinas era y es, que al tomar los planteos

teóricos o los esquemas de pensamiento dados por las otras Ciencias Sociales desde “las circunstancias históricamente determinadas y existencialmente posicionadas; crea nuevas perspectivas sobre esos planteos teóricos”.¹

El Trabajo Social con su práctica profesional y con la utilización de los paradigmas teóricos vigentes, evalúa y muestra el problema de las consecuencias efectivas y potenciales de la utilización de los conocimientos² en la construcción de las prácticas sociales (discursivas o no discursivas).

De pronto, en las Ciencias Sociales había un nuevo discurso.³ Un discurso que provocaba y provoca inquietud. Inquietud porque es un discurso que al tomar un lugar en esta sociedad de discursos desplaza a otros. Inquietud porque se cambian las instancias de producción discursiva en las Ciencias Sociales, y de pronto, resulta que la cotidianeidad de los grupos sociales y lo que dicen las personas, produce relevamientos de la teoría. Inquietud porque la producción de saber / poder sufre un deslizamiento hacia las prácticas sociales (discursivas y no discursivas) en detrimento del emplazamiento teórico que habla de las estructuras sociales, tan amado por el positivismo y por el marxismo. Por último, inquietud porque aparecía una nueva voluntad de saber que ponía en duda la voluntad de verdad / poder existente y la intención estratégica que la sostiene.

Si sabemos que el discurso no es el medio por lo que se establecen las luchas en esta sociedad de discursos; sino que es por el discurso, por lo que se lucha. Si el discurso es “aquel poder del que quiere uno adueñarse”,⁴ las Ciencias Sociales no podían dejar al azar el discurso del Trabajo Social.

Así las cosas, comienza una estrategia de colonización de los discursos del Trabajo Social a través de la necesaria revalidación de este discurso por parte del régimen de verdad de las Ciencias

¹ Méndez, R. en Trabajo Social en el campo de la Salud Mental. Mar del Plata. Ed. Facultad de Ciencias de la Salud y Servicio Social. 2006.

² Dewey, J. en El Hombre y sus Problemas. Buenos Aires. Paidós. 1967

³ “Que no se presentaba como subsidiario de una sola teoría sino de una sucesión de teorías y que, concientemente, expresaba un programa de investigación novedoso en el tratamiento de las necesidades sociales y humanas”. Méndez, R. en El Diagnóstico en Trabajo Social en revista Tribuna Libre.Bs.As.1994.

⁴ Foucault, M. El orden del discurso. México. Tusquets. 1983.

Sociales. Es el discurso de las Ciencias Sociales, el que va a legitimar como verdadero o no el discurso del Trabajo Social.

Pero ¿cual es el discurso que trae el trabajo Social y que debe ser controlado, seleccionado y redistribuido? ¿Por qué debe ser sometido a procedimientos de exclusión, de separación o rechazo? ¿Cuáles son los efectos de poder que la producción discursiva del Trabajo Social propone y que deben ser controlados?

Lo que hay que delimitar y controlar por parte de las Ciencias Sociales en las formaciones discursivas que propone el Trabajo Social, está dado por el hecho de que el discurso del Trabajo Social se encuentra en un lugar estratégico dentro de la construcción de las relaciones sociales y políticas en la sociedad; ya que su práctica profesional, su lugar agonístico, es en las instituciones que forman el régimen de verdad que intenta manipular y construir la subjetividad de los miembros de la sociedad. Por ende, [el Trabajo Social] puede utilizar este lugar, en la “lucha por la verdad”.

Es por ello que el discurso del Trabajo Social revela y denuncia los dispositivos de poder que la sociedad crea; desde el interior de esa sociedad (los cuerpos, las prácticas sociales, las instituciones, los grupos sociales, las asociaciones, las relaciones vinculares) y es lo que hace que su práctica profesional sea una práctica política. Un lugar de poder.

Todos esos informes sociales, los amplios informes socio ambientales, las crónicas grupales, la sistematización de las prácticas sociales, las actas de las reuniones vecinales; documentan la vida social misma, y con ello muestran los pasillos por donde camina el poder. Con ese material, se puede ver por donde se oculta y por donde aparece la formación del saber. En esos ingenuos documentos, se puede seguir la pista de cómo funciona un régimen de verdad.

Esta forma de presentar la emergencia de un discurso propio de las personas y documentar lo real de las prácticas sociales. Esta forma de mostrar cómo es que a algunos enunciados que no son en sí mismos ni verdaderos ni falsos, se les otorgan el “estatuto de verdad”, es lo que hace que el Trabajo Social deba ser vigilado y desarmado en sus efectos.

Es este relevamiento del lugar donde se inscribe el discurso de la verdad y el discurso del poder, el que debe ser controlado.

Mi hipótesis es que no es cierto, por lo menos totalmente, que el Trabajo Social sea subordinado sólo por un poder exterior a la disciplina misma. Sino que se deben investigar los enunciados científicos que circulan hacia el interior de la disciplina y que son parte de ese mecanismo de control, que por ejemplo aparece en el concepto de estructuras de poder.

Es sobre el discurso del poder y por ende el de la construcción de política, uno de los lugares que está más sometido a vigilancia y a procedimientos de control.

Para dar un ejemplo de esta colonización del discurso del Trabajo Social por parte del régimen de verdad de las Ciencias Sociales, tomemos el concepto de la investigación participativa.

A partir de fines del 60' y principios del 70' en las disciplinas más culturalmente consolidadas de las Ciencias Sociales (Sociología, Antropología) se comenzó a hablar de las bondades de la investigación participativa. Se produjo un boom teórico sobre la investigación participativa y se inundo al mercado bibliográfico⁵ del Trabajo Social sobre la investigación participativa. De hecho muchos autores que hablaron sobre este tema, otra moda más, provenían del Trabajo Social. Lo paradójico, lo sorprendente, es que tuviera que provenir desde las ciencias sociales un discurso que legitimara lo que el Trabajo Social venía haciendo desde principios de 1900 cuando expresaba "El método por el cual se llega a la comprensión de un cliente y a la elaboración, conversando con él, de un programa en el que él mismo participa, es en esencia un método democrático".⁶

¿Cómo era posible que un discurso proveniente de las Ciencias Sociales nos viniera a proponer un discurso sobre la investigación participativa? Y lo que llama más la atención, ¿Cómo es que ese discurso de las Ciencias Sociales, fue repetido hasta el infinito (o mejor dicho hasta que se terminó la moda) por parte de autores de Trabajo Social?

⁵ Sobre el tema de la construcción de la bibliografía y de las políticas editoriales en el Trabajo Social, se pueden establecer algunas comparaciones con el control del discurso.

⁶ Richmond, M. Caso Social Individual. Escuela Nacional de Salud Pública. Bs.As. 1962.

En primer lugar debemos saber que una forma de control externo que se ejerce sobre los discursos es la proliferación de los mismos. La multiplicidad de discursos sobre el original logra que a partir de la repetición, ese discurso se disperse, sus efectos se enmascaren, su voluntad de verdad se evite. Logrando así que la participación se convierta en un elemento metodológico más dentro de la investigación, para el discurso de las Ciencias Sociales. De esta manera se le quita a la participación lo que esta denuncia en relación con el poder. Separando la participación del ejercicio efectivo del poder.

Se tomó a la participación desde el punto de vista purificado del discurso de la ciencia. Y así nacieron varias regiones para analizar la participación. Estaba la participación activa, la participación pasiva, la participación colectiva, las técnicas de participación, la participación inconsciente, decisoria, emotiva, la planificación participativa, la participación en los grupos de calidad. Siempre expresando que se debe alentar y estimular la participación porque esta es positiva y creadora, pero que el poder es negativo y represivo.

Este discurso de las Ciencias Sociales, imbuido de la búsqueda de lo verdadero en la participación, sin embargo, se presentó como la herramienta más fiel al orden social existente.

Esta voluntad de verdad del discurso de las Ciencias Sociales había sometido así a la participación, convirtiéndola en un factor inocuo del proceso de la investigación. Participar está bien; reclamar el poder del discurso que esa participación encierra, no tanto.

En segundo lugar y sobre este caso; se mostraba a la investigación participativa como algo revolucionario y lo es; pero no como lo enfoca el discurso de las Ciencias Sociales. El discurso de las Ciencias Sociales ordena que los discursos de las personas, deban ser interpretados bajo los paradigmas o dentro de los paradigmas que el discurso de las Ciencias Sociales acepta. No se permite que los discursos obtenidos bajo esta forma participativa, puedan cuestionar algo del orden científico-técnico que lo recoge.

Para las Ciencias Sociales es otra forma de recibir información de las personas, otra forma de codificación. No es un programa de participación, es una forma de extraer mejor la información para que después el discurso de las Ciencias Socia-

les legitime el programa de participación. Y así, se deslice lo participativo hacia formas edulcoradas de control del poder. Es solo Sociología.

Por ello este discurso de saber / poder de las Ciencias Sociales debe formar parte del propio discurso del Trabajo Social bajo el pretexto de que así el trabajo social logra cientificidad. Cuando en realidad solo se trata de normalizarlo.

Giuliana Milana⁷ nos dice que en los años 70' "el procedimiento para conocer una determinada realidad era más adecuada en el ámbito del Servicio Social que en cualquiera de las otras profesiones; para algunos aspectos era así verdaderamente, más este hecho no venía reivindicado con fuerza por la comunidad profesional". Y a esta falta de reivindicación del cuerpo profesional para con su propio discurso, la autora lo considera proveniente de una ausencia de categorías diagnósticas que fueran específicas del Servicio Social, frente a otras profesiones más culturalmente consolidadas y más reconocidas por el mundo profesional y el mundo académico. En resumen, este estado de "inferioridad" como expresa la autora, proviene de la asunción por parte del colectivo profesional de un discurso que nos decía que al no tener categorías específicas (importadas de las ciencias sociales), no podíamos ser reconocidos. No importa que nuestra intervención nos permita comprender mejor los problemas sociales. No importa que nuestra práctica se acerque a la resolución de los problemas sociales. Lo que importa es mostrar al discurso del Trabajo Social como no consolidado y como subsidiario del discurso de las Ciencias Sociales.

Esto es a lo que llamo una colonización del discurso del Trabajo Social.

La cuestión

Luego de la segunda guerra mundial, mientras la intelectualidad y la sociedad se preguntaban cómo fue posible que en una sociedad occidental y cristiana apareciera el fascismo, el

⁷ "Il processo valutativo nell'agire del Servizio Sociale" en *Il Servizio sociale tra identità e prassi quotidiana*. Milano. Franco Angeli. 1989.

nazismo y un plan de eliminación sistemática de poblaciones enteras; se establecía la bipolaridad del mundo, la cortina de hierro y la guerra fría. Todos estos nuevos acontecimientos comenzaron a minar la confianza en muchas categorías de análisis de la realidad social tanto por derecha, como por izquierda, y una de estas categorías que cayeron fue la del poder.

La aparición de nuevas investigaciones sobre la conformación de las sociedades y el papel del poder en ellas. La aparición de investigaciones antropológicas sobre las sociedades sin poder piramidal o centralizado. Los relatos de las distintas formas en que se organizaron en forma libertaria las ciudades en Cataluña durante la guerra civil española. La aparición del pensamiento sobre la vida en las comunas y la experimentación social de las comunas libres. El descubrimiento por parte de los intelectuales que las masas no los necesitan para saber y actuar. Un nuevo pensamiento y organización socialista no estatista o centralizada que aparece como alternativa al derrumbe del socialismo científico y sus paradigmas sobre el poder. Todas estas cuestiones van creando nuevas formas de análisis del poder que encuentran en Foucault a un original expositor.

Lo que Foucault trae como nuevo sobre el poder⁸ es el análisis del funcionamiento de las relaciones de poder, desarmando así la visión tradicional que existen sobre la localización, el ejercicio, la propiedad y las formas negativas del poder. Siempre desde el análisis de las prácticas sociales y discursivas que realiza la población, Foucault muestra una malla de análisis distinta sobre el poder. Cuando habla de localización nos muestra como el poder es un efecto de conjunto. Como el poder se muestra en forma reticular por todos los aspectos de la vida de una sociedad y como se capilariza hasta las relaciones más íntimas entre los sujetos. Como es que el poder no está en el Estado —obviamente es el Estado un lugar donde se conjugan muchos efectos de poder— pero no es el lugar del poder. Que el poder está en las relaciones sociales, en las instituciones, en los discursos, en los grupos, en la familia, en la fábrica, en los procesos laborales, en la escuela, en la universidad, en la asociación vecinal; y

⁸ Que por otra parte ya había sido planteado por el socialismo con autores como Proudhon, Kropotkin y Bakunin entre otros, antes del ocultamiento producido por el marxismo.

en todas las organizaciones de la base social, donde este se ejerce y donde este se vehiculiza.

Nos muestra cómo es que no hay personas con poder y personas sin poder⁹ ya que el poder es una relación en la cual me voy colocando en cada lugar de la misma a cada momento, porque donde hay poder hay resistencia y por lo tanto ejercicio de la libertad.

Y por último, nos muestra que hay discursos que se convierten en verdaderos y forman parte de un régimen de verdad cuando esos discursos se asocian a mecanismos de poder. En resumen, el poder como procedimientos, técnicas, estrategias que están en las relaciones sociales y que ascienden formando lo que después se presenta como una dominación más general, como una estructura de poder. Exactamente al revés de cómo generalmente y a partir del discurso de las Ciencias Sociales, se sostiene.

Cuando el discurso del Trabajo Social dice que “La democracia, sin embargo, no es una forma de organización; es un hábito cotidiano”,¹⁰ muestra que el poder está en el seno de las relaciones sociales y no en las denominadas estructuras de poder y desnuda el régimen de verdad que las Ciencias Sociales plantean sobre el poder.

Desde ese momento y hasta hoy el Trabajo Social se propone en un lugar en el campo de las Ciencias Sociales, que desplaza el discurso de un sujeto de derechos por el discurso del cumplimiento efectivo de esos derechos. El discurso del Trabajo Social pone el énfasis en el análisis y transformación del sufrimiento de la gente como la forma privilegiada de construir una política; y no como se nos dice desde el régimen de verdad de las Ciencias Sociales, que debemos entender la política a partir del análisis de las estructuras de poder. El discurso del Trabajo Social modifica los principios que establecen, qué es legítimo en la sociedad; ya que muestra que las estructuras sociales que no llevan a que las personas puedan cuidarse entre sí, son estructuras sin legitimidad.

⁹ Solo en aquellos casos en que existen “estados de dominación” la relación de poder es unívoca y en una sola dirección. Finalizado ese estado de dominación, aparecen de nuevo las relaciones de poder y con ello de resistencia.

¹⁰ Mary Richmond “Caso Social Individual”. Escuela Nacional de Salud Pública. Bs.As. 1962.

Entonces, ¿Cómo operó el control sobre el discurso del Trabajo Social?

Desde los inicios del siglo pasado y atravesando la reconceptualización se puede observar una voluntad de saber que sirvió de soporte a toda una gama de operaciones discursivas sobre el poder en la práctica profesional. Toda una puesta en escena sobre en qué lugar hablar sobre él [poder], quienes pueden hacerlo, desde que punto de vista, dentro de que instituciones y a partir de qué paradigmas.

Primero existe un movimiento de separación y ocultamiento sobre la práctica profesional.

Un ejemplo lo encontramos en la primera época del Trabajo Social y se desenvuelve a partir de la Escuela de Sociología en la Universidad de Chicago. Allí donde se originaría el pragmatismo, el instrumentalismo, el experimentalismo, la sociología comprensiva y el más contemporáneo interaccionismo simbólico. Sabemos por Mary Richmond de la colaboración que el Trabajo Social ha prestado a los estudios sociológicos de esa Escuela a partir de la información recopilada en el campo por los trabajadores sociales. Sabemos que la documentación cedida por el Trabajo Social permitió a los investigadores de esa Escuela construir gran parte de las teorías que hoy conocemos y sin embargo, todo este trabajo fue silenciado.¹¹

Otro ejemplo de este ocultamiento del discurso del Trabajo Social aparece en los movimientos que dieron lugar a la antipsiquiatría, a las revueltas en las prisiones, al apuntalamiento de la lucha que llevan adelante las ONG sobre el SIDA, la discapacidad, el racismo, los micro emprendimientos, los movimientos sociales de base. En todos ellos el Trabajo Social participa para que estas organizaciones, estos colectivos, estén en mejores condiciones de protestar, luchar, peticionar, comprender y encontrar soluciones. Todo este trabajo sin embargo, no es reconocido por parte del discurso del Trabajo Social con el pretexto de la falta de consolidación en el proceso de sistematiza-

¹¹ En el texto de Mario Gaviria “El Caso Social Individual. El Diagnóstico Social. Textos seleccionados”. Ed. Talasa. Madrid. 1996. pág. 15; se nombran trabajos de investigación contemporáneos sobre como las trabajadoras sociales quedaron a la sombra en los descubrimientos que después se presentaron a partir de la Sociología.

ción; es legitimado sólo cuando es inscripto dentro del discurso que las Ciencias Sociales tienen preparado para él. Es por ello que desde este discurso de las Ciencias Sociales se enmarcan a todos estos movimientos sociales, como emergentes- víctimas de estructuras de poder.

Para el sistema actual, en su vertiente de interpretación liberal o en la marxiana; estos movimientos responden a cuestiones mayores, más estructurales que tienen que ver con el lugar que los mismos ocupan en la pirámide de explotados —explotadores. Es cierto. Pero también es cierto que ésta no es la única lucha dentro del sistema y que una lucha no excluye a las otras. Por ello varios de esos movimientos sociales responden a otras formas de resistencia. Resistencia a la dominación en el caso de luchas étnicas, religiosas y de clase. Resistencia al sometimiento contra las diversas formas de subjetividad, sumisión y normalización de la vida cotidiana. Resistencia a la exclusión en el caso de la lucha de los desocupados o sin empleo.

La voluntad de saber/verdad expresada en las Ciencias Sociales direccional al sujeto conocedor y le indica como debe pararse para representar lo que le trae la gente (postulado de la objetividad y neutralidad) y que tipo de conocimientos (paradigmas, aparatos de verificación) debe poseer ese sujeto, para investir a lo que la gente dice, como algo útil o verificable para la Ciencia Social. Por ello es que si se quiere hablar de poder se debe hablar de estructuras, clase, dominación, dependencia, represión; sino, no es un discurso científico.

Si yo utilizo el discurso de la existencia de estructuras de poder, reconozco la existencia de lugares de poder que determinan mi intervención profesional, que por ende, no tendría poder. Y además estoy convalidando que es en las estructuras de poder el lugar donde se desenvuelve la política en la sociedad y en la actividad profesional.

Para entender el poder, el discurso de las Ciencias Sociales nos dice que es en las estructuras de poder donde este se encuentra; y que el poder es sinónimo de dominación, porque el poder siempre va en una sola vía. Pero el discurso del Trabajo Social hace emerger otra cosa, ilumina otro fenómeno que se da en las prácticas sociales, muestra la resistencia. El discurso del Trabajo Social muestra todo el movimiento de resistencia que existe en las prácticas sociales. Ya no hay un poder de una sola

vía, ahora hay un poder en contrario y se llama resistencia. Esto es el discurso del Trabajo Social.

El Trabajo Social trae lo que la gente dice, lo que la gente siente, lo que la gente actúa; todo ello como la propia gente lo dice, con su nombre y sin representación alguna de terceros. Sin esta falsa representatividad dada por una práctica científica. Esto aparecía claramente cuando Mari Richmond observa en Caso Social Individual: "...la mayoría [de los psicólogos sociales] se ha refugiado en la discusión de abstracciones. Uno, basa sus teorías sobre un solo instinto; otro, ensaya clasificar los instintos, un tercero estudia la psicología de las masas. ¿Por qué no adoptar un método inverso y empezar el estudio de la psicología social por la del más pequeño grupo social que los hombres hayan constituido?" como lo hace el Trabajo Social.

¿Por qué no desde lo más pequeño? se pregunta Mary Richmond. Porque la voluntad de saber / poder que conforman las Ciencias Sociales y la Sociología en particular, ya había conformado todo un dispositivo para dar validez a la palabra de lo que la gente dice, hace y siente desde estructuras discursivas clasificadas como científicas.

Un mecanismo por el cual la palabra de las personas estaban *sujetadas* y captadas por las instituciones de investigación científica, que eran a su vez donde estas palabras encontraban su *racionalización*. Lo que las personas dicen es importante, en tanto y en cuanto primero es tomado como importante por el investigador social de turno a través de procedimientos de indagación y técnicas de registro consagradas por el discurso de verdad de las disciplinas legitimadas: Sociología, Antropología y en este caso la Psicología Social. Y para el discurso de la Psicología Social de ese momento, los grupos sociales no eran entidades a tener en cuenta en la construcción de ninguna teoría de la comprensión sobre la sociedad. Eso sería después.

Una nueva disciplina como el Trabajo Social no podía venir a romper con ese mecanismo instituido. Esta nueva forma de saber del Trabajo Social que se empeñaba en establecer condiciones para que las personas pudieran hablar, pero por ellos mismos; es lo que debe controlarse. Entonces, esta nueva forma de saber (el Trabajo Social) debía ser disciplinada en la forma de elaborar sus discursos. Este es el momento de la colonización de los discursos del Trabajo Social.

Desarrollo

La eficacia de la voluntad de saber/poder de las Ciencias Sociales para controlar el discurso del poder en el Trabajo Social no está dada solamente en los determinantes que la Ciencia Social impone a nuestra disciplina (las formas lógicas de la ciencia social) desde el exterior. El control se presenta de otra manera. A partir de mecanismos internos sobre el discurso del poder en el Trabajo Social que se muestran por ejemplo, en la interminable proliferación de nuevos discursos sobre el Trabajo Social que se presentan como un mero crecimiento (como lo fue durante la reconceptualización). Como una forma ingenua de crecimiento cuantitativo del discurso del Trabajo Social. Pero que sin embargo, sobre esta forma indiferente, en realidad asistimos a la aparición de imperativos claros para que el discurso del Trabajo Social pueda hablar sobre el poder. Así se crean toda una gama de discursos al interior del Trabajo Social que nos dice como sistematizar o como hacer que la palabra de los otros (los que tienen problemas), puedan ser palabra de verdad para la Ciencia. Nos dicen como quitarle la violencia, la agresividad, la voluntad de poder que esos discursos de las gentes tienen y por el cual quieren entrar en discusión con los saberes existentes.

En Trabajo Social hoy, y aún después de varias décadas, no es más fácil hablar del poder sin necesidad de referirse a esa palabra proveniente del lenguaje de los colonizadores denominada estructura.

La noción de estructuras de poder es una idea creada desde el racionalismo y retomada por lo que se denomina el marxismo académico.¹²

La racionalidad occidental que determino la creación de la idea de Estado y con ella la de las distintas estructuras de poder, es la que luego es retomada por el marxismo, que de esta manera sostiene igual categoría de análisis que la del capitalismo.

¹² Se entiende por marxismo académico al marxismo de cuño positivista. Al marxismo que solo repite consignas de Marx. Quienes predicán este tipo de marxismo muchas veces no han leído a Marx y solo repiten sus refríos literarios. Se desenvuelven mayoritariamente en los medios académicos.

Establecida la racionalidad del Estado para delimitar cuales son los discursos verdaderos de los falsos. Las Ciencias Sociales se encargaron de proveer de los elementos disciplinarios que deben poseer los discursos que tienen pretensión de verdad.

En estos discursos prescriptivos se estableció que el poder se aloja en las estructuras, alejándolo de las prácticas cotidianas. Invalidando el discurso de los saberes individuales y locales sobre el poder, y entronizando el saber institucional sobre el poder.

Por eso un gran número de los autores que escriben sobre el Trabajo Social se encargan de presentar a la profesión como una disciplina subsidiaria y por lo tanto sin ningún tipo de poder frente a las estructuras de poder. Este es el discurso que prevalece en nuestra disciplina. Discurso importado desde las Ciencias Sociales y tomado ingenuamente, o no tanto, por muchos de nuestros autores, que a su vez provienen de las ciencias hegemónicas. Se habla de relaciones de producción, capitalismo, conciencia de clase, funcionalismo, explotación, análisis de las contradicciones como los lugares desde donde el poder puede ser reconocido, como en el 1800.

El régimen de verdad de las Ciencias Sociales, al instalar el concepto de estructuras de poder y exportarlo hacia el Trabajo Social, sigue hablando del poder omitiendo a los operadores materiales de las relaciones de poder. Sin identificar las conexiones de los sistemas locales de sometimiento. Y esta forma de entender el poder por parte del discurso de las Ciencias Sociales, es parte de la estrategia del sistema sobre el tema del poder.

Los discursos sobre el poder deben estar sujetos, controlados, captados por los discursos pre-constituidos de las Ciencias Sociales, que los disciplinan y por ello también el discurso del Trabajo Social.

Si yo sostengo un discurso sobre el poder centrado en lo que se denomina estructuras de poder, caigo en varios equívocos sobre el lugar del Trabajo Social en la intervención profesional.

El discurso del poder en las Ciencias Sociales nos hace creer que hay un hombre libre pero dominado por estructuras de poder. Que hay quienes tienen el poder y quienes están privados de él. Que quienes sufren el poder son víctimas. En estas

coordinadas, al Trabajo Social no le queda nada más que una función pasiva. De contención de los “daños colaterales” de esta forma de pensar el poder y que se representa con una práctica asistencial.

Pero es con nuestra práctica profesional que mostramos que las víctimas del poder en realidad son actores y como tales, pueden ser quienes ejerzan el poder. Que la dominación es una acción que puede ser reducida por otra acción, que es la resistencia.

Es el discurso del Trabajo Social el que muestra las resistencias que se realizan al poder, allí donde se efectúan las luchas. Muestra la resistencia de las mujeres sobre el poder de los hombres. La resistencia de los hijos sobre el poder de los padres. La resistencia de los pacientes sobre el poder de los médicos. La resistencia de los “asistidos” sobre el poder de la administración que los asiste.

Es el discurso del Trabajo Social quien devela el hecho de que el poder se asienta en los cuerpos, se introduce en los cuerpos y modeliza lo que los cuerpos hacen (hábitos, rutinas, morales, costumbres, comportamientos, relaciones).

El discurso del Trabajo Social muestra el acontecimiento puro de la política, que es precisamente la normalización de los cuerpos. Que es el cuerpo el receptor de las políticas que vehiculizan el poder (procesos de trabajo, moralidad de los comportamientos) y que es este mismo cuerpo el resistente a dichas políticas (adicciones, trampas en el proceso de trabajo). Tomar en serio la política y el poder, es tomar en serio lo que los cuerpos singulares dicen que les pasan.

El Trabajo Social habla de este poder disciplinario que oculta el régimen de verdad de las Ciencias Sociales y que termina constituyendo lo que se denomina: la norma.

No tenemos estructuras de poder sobre nosotros, tenemos discursos de normalización sobre nosotros. Discursos que normalizan lo que debe ser una vida, lo que debe ser una mujer, lo que debe ser una pareja, lo que debe ser un delincuente, lo que debe ser la sexualidad, lo que debe ser un trabajador, lo que debe ser un padre, lo que debe ser político; lo que debe ser . . . el poder.

Discursos que normalizan al discurso del Trabajo Social desde el marxismo, los sistémicos, el existencialismo, el psico-

logismo, el sociologismo, el historicismo; entre otros. Y que no permiten que aflore ese discurso singular del Trabajo Social, en medio de luchas, formando parte de estrategias de poder y de resistencias.

Conclusión

Deberíamos preguntar “... ¿qué tipo de saberes queréis descalificar en el momento en que decís: esto es una Ciencia? ¿Qué sujetos hablantes, charlatanes, qué sujetos de experiencia y de saber queréis “minorizar” cuando decís: “Hago este discurso, hago un discurso científico, soy un científico”? ¿Qué vanguardia teórico-política queréis entronizar para demarcarla de las formas circundantes y discontinuas del saber?¹³

Si entendemos que estamos en una sociedad de discursos, no es difícil imaginar o sospechar sobre la existencia de luchas, dominaciones y victorias alrededor del discurso. Tampoco es demasiado irracional pensar en las figuras de control que pueden aparecer al interior de un discurso, en este caso el del Trabajo Social.

Por ello es que pensamos que el actual régimen de verdad de las Ciencias Sociales trata continuamente de colonizar el discurso del Trabajo Social, sometiendo a dicho discurso a un proceso de normalización. Y es sobre el concepto de poder donde esa normalización se multiplica y se refuerza.

El discurso del Trabajo Social trae a cada momento que las luchas no representan distintas y opuestas estructuras de poder como así también que las estructuras de poder no nos dejan lugar nada más que a la sumisión.

En las luchas que se dan en el campo social se puede ver como hay cruces de distintos regímenes de poder. Una persona que sufre de padecimiento mental sufre distintas formas de poder sobre él: el sometimiento a la norma que lo constituye como patología social, la dominación que se ejerce sobre él por su inhabilidad que lo convierte en peligroso, y su inclusión en el sector desempleado de la población. Todas estas formas de

¹³ Foucault, M. *Microfísica del Poder*. La Piqueta. Madrid. 1980.

luchas se mezclan y para todas ellas existen formas de resistencia. La tarea del Trabajo Social es la de articular estas distintas formas de resistencia.

Mientras el discurso del Trabajo Social continúe formando parte de la estrategia de mostrar una palabra liberada de los dispositivos de normalización, el Trabajo Social seguirá sosteniendo esa "...especie de indignidad de hablar por los otros" (Foucault, M.).

Lo que el discurso del Trabajo Social hace continuamente es mostrar como, colectivos específicos de personas involucradas directamente en los problemas, pueden hacer aparecer un discurso distinto, por sobre lo que las instituciones y el poder, proponen y esperan.

Bibliografía

- ANDER-EGG, E. (1984). *Historia del Trabajo Social*. Alicante: Humanitas.
- ERIBON, D. y otros (2004). *El infrecuente Michel Foucault. Renovación del pensamiento crítico*. Buenos Aires: Letra Viva + Edelp.
- FOUCAULT, M. (1980). *Microfísica del Poder*. Madrid: La Piqueta.
- FOUCAULT, M. (1981). *Un diálogo sobre el Poder*. Madrid: Alianza.
- FOUCAULT, M. (1983). *El orden del Discurso*. México: Tusquets.
- FOUCAULT, M. (2005). *Historia de la sexualidad. 1-la voluntad del saber*. Avellaneda: Siglo XXI.
- GAVIRIA, M. (1996). *El Caso Social Individual. El Diagnóstico Social. Textos seleccionados*. Madrid: Talasa.
- LIMA, B. (1975). *Contribución a la Epistemología del Trabajo Social*. Buenos Aires: Humanitas.
- MÉNDEZ, R. (1994). *El Diagnóstico en Trabajo Social* en revista Servicio Social Tribuna Libre N° 8. Buenos Aires.
- MÉNDEZ, R. (2006). *Trabajo Social en el campo de la Salud Mental*. Mar del Plata: Facultad de Cs. de la Salud y Servicio Social.

MILANA, G. (1989). *Il Processo Valutativo nell'agire del Servizio Sociale* en Il Servizio sociale tra identità e prassi quotidiana. Milano: Franco Angeli.

RICHMOND, M. (1962). *Caso Social Individual*. Buenos Aires: Escuela Nacional de Salud Pública.

RICHMOND, M. (2005). *Diagnóstico Social*. Madrid: Siglo XXI.

VÉLEZ RESTREPO, O. (2003). *Reconfigurando el Trabajo Social. Perspectivas y tendencias contemporáneas*. Buenos Aires: Espacio.

Calidad de vida del profesorado universitario: el desgaste profesional. (Propuesta metodológica y resultados)

MARINO MARTÍNEZ GAMARRA,
BERNARDO MORENO JIMÉNEZ Y RAMÓN FERRER PUIG

UNIVERSIDAD DE ZARAGOZA: marino@unizar.es
UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE MADRID: bernardo.moreno@uam.es
UNIVERSIDAD DE BARCELONA: ramon.ferrer@ub.edu

Resumen: Los riesgos psicosociales laborales son una preocupación creciente tanto a nivel social como sanitario debido a sus amplias consecuencias. Uno de tales riesgos es el “burnout” o Desgaste Profesional que afecta especialmente a profesiones asistenciales. El artículo que se presenta refleja como se ha planteado y desarrollado el estudio y análisis de la calidad de vida universitaria desde la perspectiva general del proceso del Desgaste Profesional (burnout) del profesorado universitario en las universidades Autónoma de Madrid, Barcelona y Zaragoza, con una población total de 9235 profesores universitarios pertenecientes a las Comunidades de Madrid, Cataluña y Aragón.

El objetivo general del proyecto que se ha realizado es la evaluación del Desgaste Profesional del

profesorado universitario entendido como un proceso. Objetivos específicos de ese proyecto son: 1º) Determinación de la prevalencia del “burnout” en el profesorado universitario de las tres universidades mediante los criterios del “Maslach Burnout Inventory- General Survey” (MBI-GS). 2º) Evaluación y análisis de los factores antecedentes específicos que conducen al Desgaste Profesional del Profesorado Universitario. 3º) Evaluación y análisis de las consecuencias profesionales y personales del mismo y de los elementos personales presentes en el proyecto. La segunda y tercera parte del proyecto ha sido efectuada mediante un instrumento específico que ha sido elaborado por el equipo de investigación. La aplicación ha sido efectuada mediante agenda informática (PDA) con el programa correspondiente lo que ha permitido la reserva de los datos y un tratamiento eficaz del proceso.

La metodología empleada fue la aplicación del MBI-GS y de otros instrumentos elaborados conjuntamente por los expertos (preguntas basadas en otros cuestionarios de reconocido prestigio internacional o de elaboración propia) a una muestra aleatoria representativa de cada una de las tres universidades (1212 sujetos) en función de las diferentes categorías de profesorado en cada universidad.

Palabras clave: burnout, conflicto, demandas, intención de abandono, profesores de universidad, recursos.

Quality of life among university lecturers: professional burnout. Methodological proposal and results

Abstract: The Psychosocial occupational hazards have become an increasing concern both in social and health terms due to their various consequences. One such risk is the risk of burnout, which concerns above all health professionals. The paper deals with the preparation and development of the study and analysis of the quality of life at university. This analysis has been carried out from the general perspective of the burnout process among university lecturers at three Spanish universities, with a total staff of 9,235 university lecturers in the Autonomous Regions of Madrid, Catalonia and Aragon (Autonomous

University of Madrid, University of Barcelona and University of Zaragoza).

The general objective of this project is the assessment of professional burnout among university lecturers understood as a process. The more specific aims of this project are determining the prevalence of burnout among the university lecturers in the aforementioned three universities, based on the criteria of the “Maslach Burnout Inventory- General Survey” (MBI-GS); the assessment and analysis of the specific antecedent factors leading to university lecturer burnout; and the assessment and analysis of the professional and personal consequences of burnout, as well as of the personal elements included in the project. The second and third parts of the project have been carried out using a specific assessment tool developed by our own research team. The application has been prepared on a PDA with the corresponding program, which facilitates data confidentiality and the effective management of the process.

The methodology employed was the application of the MBI-GS, and other tools elaborated together with experts (questions borrowed from other internationally well-known questionnaires or developed by our research team), to a representative random sample of university lecturers in each of the aforementioned universities (1212 lecturers), depending on the different teaching staff categories at each university.

Keywords: burnout, conflict, demands, desire to quit, university lecturers, resources.

Calidad de vida del profesorado universitario: el desgaste profesional. (Propuesta metodológica y resultados)



Marino Martínez
Gamarra
Bernardo Moreno
Jiménez
Ramón Ferrer Puig

Antecedentes y estado actual del problema

El aumento del sector de servicios, la complejidad y constante transformación de las organizaciones, la globalización general de los procesos económicos son factores que están incidiendo en el aumento de los riesgos psicosociales. Aunque la importancia de los factores psicosociales en la salud laboral de los trabajadores haya sido reconocida de antiguo (OIT, 1984), su relevancia ha ido creciendo y alcanzando mayor reconocimiento (Saunter y col. 1998; Moreno Jiménez, 2000) hasta alcanzar la consideración de ser uno de los objetivos prioritarios europeos de estudio e investigación para los próximos años. (Agencia Europea para Seguridad Y Salud en el Trabajo, 2002). El aumento de los llamados riesgos psicosociales emergentes ha sido rápido y vertiginoso hasta el punto de convertirse en algún caso en tema de alarma social, como lo es en el caso del acoso psicológico o “mobbing”. Aunque los estudios son todavía escasos, todos los datos indican que estos riesgos tienen claros efectos sobre la salud laboral de los trabajadores.

El “burnout” o Desgaste Profesional es considerado actualmente como uno de los riesgos psicosociales al que están expuestas todas las profesiones (Maslach, Leiter y Schaufeli, 2001), pero especialmente las que suponen un alto grado de

motivación (Pines, 2003), y de forma más específica aquellas vinculadas a las profesiones de servicios, como pueden ser enseñanza, asistencia médica y sanitaria, ayuda social y profesional y otras formas de servicios a personas con necesidades físicas, emocionales o de formación. Las consecuencias de este riesgo psicosocial son amplias e inciden en la misma práctica de los profesionales afectados en forma muy variada, por lo general afectando tanto a su ejercicio profesional como a su vida personal. Las consecuencias más inmediatas de este proceso pueden ser el deterioro de la eficacia profesional, la pérdida de la motivación profesional y la disminución de las expectativas asociadas a la profesión, todo ello vinculado a una pérdida de la calidad de vida profesional. Al producirse todo ello en profesionales altamente vinculados a la sociedad de bienestar y de servicios el resultado redundará en un deterioro de las prestaciones sociales y de la misma calidad de vida social (Ferrer, 2002).

A partir de la formulación por Freudenberger (1974) del síndrome de “burnout” se ha ido elaborando un marco teórico considerable aunque no ha dejado de ser controvertido. La definición operativa por Maslach y Jackson (1981) mediante el “Maslach Burnout Inventory” del síndrome como un conjunto de conductas caracterizadas por el Cansancio emocional, la Despersonalización y la Realización personal supuso un aumento de los estudios empíricos (Maslach y Schaufeli, 1993), aunque no siempre un desarrollo teórico del problema y su formulación. La tercera edición del MBI (Maslach Jackson y Leiter, 1996) propuso una reformulación operativa del síndrome categorizándolo como Agotamiento, Cinismo y Eficacia Personal, lo que permitía la aplicación del instrumento y del síndrome a la práctica totalidad de las profesiones, asistenciales o no asistenciales.

En la misma edición 3ª edición del MBI se recogía de forma explícita pero insuficiente los aspectos procesuales del síndrome, es decir la presencia de una serie de elementos inductores de “Desgaste Profesional” y una serie de efectos o consecuencias del proceso. De forma más sistemática pero sin un desarrollo adecuado, la obra “The truth about burnout” de Maslach y Leiter (1997) recoge estos aspectos e introduce la importancia de los factores antecedentes y propone algunos de ellos de forma general. Lamentablemente, los consecuentes o efectos del Desgaste profesional aparecen como un estudio

complementario, cuando en realidad son el motivo real del estudio del síndrome. No obstante, la importancia de estudiar el Desgaste Profesional desde la perspectiva de la investigación del proceso parecía consolidada.

Los últimos desarrollos teóricos sobre el tema están recogidos fundamentalmente en la revisión del tema efectuada por quienes son considerados en la actualidad como los investigadores más destacados sobre el tema, Ch. Maslach, W. Schaufeli y M. Leiter en “Annual Review of Psychology”, 2001. En esta revisión se propone el “burnout” como un proceso complejo y multidimensional y además abre el camino de estudiar y analizar no sólo el síndrome como tal, sino los aspectos opuestos al mismo entendidos globalmente como “engagement” y definido operacionalmente como vigor, dedicación y absorción (Salanova, Schaufeli, Llorens, Peiró y Grau, 2000). En cualquier caso, esta nueva perspectiva, básicamente europea, que insiste en la multidimensionalidad del problema, en sus aspectos procesuales y en el estudio de sus aspectos opuestos abre un camino que marca las líneas de la investigación futura.

El estudio e investigación del “burnout” se ha aplicado a numerosas profesiones y actividades, preferentemente asistenciales, pero también a muchas otras de todo tipo (Gil-Monte y Peiró, 1997), aunque los dos campos más estudiados han sido el docente y el sanitario, debido probablemente a la prevalencia del síndrome en ambos colectivos y a la relevancia que juegan ambos en el bienestar social.

El estudio del “burnout” del profesorado ha sido uno de los campos más estudiados desde los primeros momentos, probablemente en razón del malestar docente ampliamente extendido en la mayoría de centros educativos de todo tipo e índole y a las crisis y cambios habituales de la enseñanza en sus diferentes modalidades. El tema del “malestar docente” ha sido recurrente desde la década de 1980 (Esteve, 1987) en diferentes colectivos de enseñantes, en ámbitos nacionales, europeos y de otras latitudes. El informe de la OIT (2002) “Un perfil estadístico de la profesión docente” muestra claramente el deterioro general de las condiciones de trabajo y la disminución de la calidad de vida laboral docente. Otras estadísticas muestran la extensa voluntad de abandono de los profesionales de la docencia (Marchesi, 2000).

Estudios que comparan diferentes muestras entre sí muestran que los profesionales de la enseñanza tienden a tener uno de los más altos índices de burnout. La Association for the Study of Higher Education publicaba hace unos años un estudio con el sugestivo título "Burnout: la nueva enfermedad académica". Farber (1984) consideraba que el 77% de los profesores urbanos y el 70% de los suburbanos estaban afectados por el burnout. El estudio realizado por Birmingham (1984) mostraba que el perfil del profesorado estaba altamente caracterizado por el "burnout" según su definición más habitual y desde entonces los datos han seguido aumentando. El burnout o Desgaste Profesional parece pues un problema claramente vinculado al ejercicio de la docencia.

Los estudios sobre el Desgaste Profesional en los diferentes estamentos de la docencia es muy desigual. En la Enseñanza Primaria los datos tienden a indicar que el nivel de Desgaste Profesional no es especialmente alto. En España, Fernández Castro, Doval y Edo (1994) en una muestra de profesores de EGB de 1346 utilizando el "Burnout Measure" encontraron que un 3,6% de la muestra estaban altamente afectados por el burnout, mientras que un 12,3% podrían considerarse profesionales de alto riesgo.

Son los profesores de Enseñanza Secundaria quienes parecen más afectados por el síndrome de burnout, así como quienes más afectados están por las variables incidentes y consecuentes del mismo (Burke y Glass, 1988). Cuando se trata de explicar las razones de ello el factor más aludido suele ser el tamaño de las clases y la especial problemática que encierra el periodo global y tumultuoso de la adolescencia (Maslach y Jackson, 1984; 1986). El periodo de la adolescencia suele conllevar un aumento de la problemática del alumnado y de la dificultad de comunicarse con los alumnos. Burke y Greenglass (1988) recogen como un factor de especial importancia la general insatisfacción habitualmente presente en este cuerpo de profesores. Como explicación de esta constatación se puede aludir al dato de que gran parte de los profesores de secundaria han llegado a serlo de forma derivada, sin que en sus planteamientos personales iniciales estuviera dedicarse a la docencia, a la que han derivado por ausencia de otras ofertas laborales, factor que suele ser diferencial con respecto al profesor de primaria.

En otras áreas de la enseñanza, como en el campo de la Educación Especial se ha encontrado repetidamente que los profesores de Educación Especial como grupo no están más estresados o afectados por el burnout que los profesores de Educación Regular (Farber, 1991). Utilizando las normas elaboradas por Maslach y Jackson, Crane e Ivanicki (1986) han encontrado que su muestra de profesores de Educación Especial puntuaba en el percentil 47 de Cansancio Emocional, en el percentil 33 de Despersonalización y en el 32 de Falta de Realización Personal. Datos todos que muestran que los rigores de la manifestación del burnout en el profesorado pueden ser menores. Los datos de Caton y col. (1988) y de Gil Monte y Peiró (1996) muestran resultados similares. Como siempre, los resultados no siempre son concordantes, y así Cherniss (1985) considera que diferentes investigaciones indican que el burnout es significativamente mayor en la Educación Especial.

Probablemente el colectivo de profesorado menos estudiado es el profesorado universitario debido a determinadas connotaciones asociadas a la docencia universitaria: nivel del alumnado, condiciones de trabajo, motivación del profesorado y otras similares. En algunas de las obras más referidas relacionadas con el "burnout" del profesorado como "Crisis in Education. Stress and burnout in the american Teacher (Farber, 1991), "Understanding and Preventing Teacher burnout" (Vanderberghe y Huberman, 1999), "Teacher burnout" (Dworkin, 1987) las referencias al burnout del profesorado universitario son inexistentes o mínimas.

Sin embargo, los datos parecen aludir al "burnout" del profesorado universitario como un problema real. Los datos parciales con los que se cuenta indican que la presión académica sobre el profesorado tiende a aumentar progresivamente con resultados negativos para el profesorado como el desarrollo de Desgaste Profesional (Emmerik, 2002) y otros problemas próximos. Si bien es cierto que el contenido del trabajo suele ser satisfactorio, las presiones académicas suelen ser excesivas para los reconocimientos obtenidos, lo que puede llevar al desarrollo del burnout (Koeske y Kirk, 1993), especialmente cuando este es conceptualizado básicamente como agotamiento emocional (Evans y Fischer, 1993), un aspecto cada vez más presente en el profesorado universitario (Blaxter y col., 1998). Los problemas

pueden ser mayores si se considera su influencia sobre la calidad de su docencia, aspecto no suficientemente considerado en la mayoría de las investigaciones. En algunas universidades el aumento de los problemas relativos al Desgaste Profesional del profesorado universitario ha llevado al desarrollo de programas específicos para tratar de paliar los efectos (Jackson y Simpson, 2001).

En España existen tres trabajos doctorales sobre el burnout en profesorado o investigadores universitarios el tema (Guerrero Barona, 1997; Paredes Santiago, 2000 y Zamora Fernández, 2001), pero estos estudios no están ni formulados ni realizados de forma que puedan representar las respectivas universidades (Cáceres, Complutense y Salamanca), ni la información y metodología seguidas permite la comparación interuniversidades o una aproximación global al problema. Por otra parte, se indican tasas de Desgaste profesional universitario con criterios muy desiguales. Tampoco se atiende a los factores del proceso, antecedentes y consecuentes del síndrome, lo que dificulta la comprensión del problema.

El objetivo de la investigación que se ha realizado es presentar un estudio de lo que hemos denominado Calidad de Vida del profesorado o Desgaste Profesional del profesorado universitario en tres universidades españolas utilizando muestras representativas de las mismas en función de las categorías académicas. El establecimiento del criterio de "burnout" se ha realizado siguiendo los criterios del MBI-GS lo que permitirá la comparación entre las tres universidades con otros estudios internacionales. Complementariamente, el estudio presentado ha analizado y determinado los elementos específicos que pueden incidir en la aparición del Desgaste Profesional, y cuales pueden ser las consecuencias del mismo en el profesorado Universitario, evaluando específicamente tales aspectos. Este enfoque permite un conocimiento de la prevalencia del síndrome en la población del profesorado universitario, del proceso que lleva al síndrome y de sus consecuencias.

Un enfoque adecuado de la investigación realizada obligaba a encuadrarla en el marco de la Ley de Prevención de Riesgos Laborales (1995) y la importancia creciente de los riesgos psicosociales reconocidos por las diferentes instancias internacionales y los documentos elaborados por la OIT, la OMS, la

OSHA, el NIOSH y la Agencia Europea para la Seguridad y la Salud. Es igualmente importante la constancia de las diferentes sentencias judiciales emitidas por los tribunales de justicia sobre el burnout como un riesgo laboral.

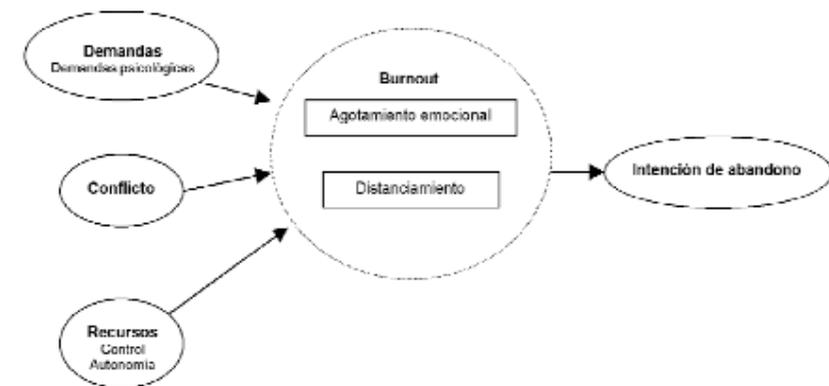
Hipótesis

Hipótesis 1: Las demandas laborales y el conflicto se relacionarán de manera directa con el agotamiento emocional, el distanciamiento y las intenciones de abandono.

Hipótesis 2: Los recursos se relacionarán de manera inversa con el agotamiento emocional, el distanciamiento y las intenciones de abandono.

Hipótesis 3: El conflicto modulará la relación entre demandas, recursos y burnout.

Hipótesis 4: La relación entre demandas, recursos, conflicto y la intención de abandono estará mediada por el agotamiento emocional y el distanciamiento.



Objetivos

- 1º. Evaluar los niveles de "burnout" o Desgaste Profesional del profesorado universitario mediante la aplicación del MBI-GS y del instrumento propio desarrollado a las

muestras representativas propias de cada una de las universidades participantes en función de la categoría académica.

- 2°. Determinar los indicadores psicosociales que llevan al profesorado universitario al desarrollo del Desgaste Profesional Universitario.
- 3°. Determinar los aspectos específicos y propios que puede tener el Desgaste Profesional del profesorado Universitario.
- 4°. Determinar los indicadores personales y profesionales consecuencia del desarrollo del Desgaste Profesional en el profesorado Universitario
- 5°. Elaborar un instrumento con las características psicométricas correspondientes que permita una evaluación de los aspectos del proceso específico del "burnout" del profesorado universitario.

Metodología

Diseño: Diseño observacional transversal.

Sujetos de estudio: La población de referencia está compuesta por un total de 9235 profesores pertenecientes a las universidades Autónoma de Madrid, Barcelona y Zaragoza. La selección de la muestra se realizó por muestreo polietápico por conglomerados aleatorio en función de las distintas categorías profesionales establecidas en plantilla para cada una de las universidades.

Plantilla total de las universidades según categorías.

Muestra	Madrid	Barcelona	Zaragoza	Total
Catedrático	341	647	213	1201
Titular	883	1807	1427	4117
Ayudantes	68	98	146	312
Contratado doctor	120	203	53	376
Asociados + colaboradores	732	1522	975	3229
Total	2144	4277	2814	9235

Para el cálculo de la representatividad muestral y la determinación de la muestra necesaria se ha consultado el programa EPINFO y se han seguido los criterios establecidos por Sierra Bravo (2001) para poblaciones finitas con un error de estimación admitido del 5% (un nivel de confianza del 95%) y un poder del 80% (error $\beta = 0.20$). Además, se tuvo en consideración una posible pérdida muestral del 15%. Finalmente, a partir de la información obtenida a través del censo laboral de las distintas universidades, junto con los criterios anteriormente mencionados, la muestra está compuesta por un total de 1212 sujetos distribuidos de la siguiente forma:

Estructura total de la muestra por categorías según los criterios establecidos.

Muestra	Total	%	n corregida
Catedrático	1201	13.00	158
Titular	4117	44.58	540
Ayudantes	312	3.37	41
Contratado doctor	376	4.07	49
Asociados + colaboradores	3229	34.96	424
Total	9235		1212

La composición de la muestra se ha establecido específicamente para cada una de las tres universidades.

Estructura de la muestra de Madrid por categorías.

Muestra	Total	%	n corregida
Catedrático	341	15.90	62
Titular	883	41.18	160
Ayudantes	68	3.17	12
Contratado doctor	120	5.59	22
Asociados + colaboradores	732	34.14	132
Total	2144		388

Estructura de la muestra de Barcelona por categorías.

<i>Muestra</i>	<i>Total</i>	<i>%</i>	<i>n corregida</i>
Catedrático	647	15.12	64
Titular	1807	42.24	178
Ayudantes	98	2.29	10
Contratado doctor	203	4.74	20
Asociados + colaboradores	1522	35.58	149
Total	4277		421

Estructura de la muestra de Zaragoza por categorías.

<i>Muestra</i>	<i>Total</i>	<i>%</i>	<i>n corregida</i>
Catedrático	213	7.57	31
Titular	1427	50.71	203
Ayudantes	146	5.19	21
Contratado doctor	53	1.88	8
Asociados + colaboradores	975	34.65	140
Total	2814		403

Variables consideradas:

- 1º. Variables estructurales del síndrome de Desgaste Profesional operacionalizadas por el MBI-GS:

Agotamiento, Cinismo y Eficacia Profesional. El MBI-GS es el cuestionario de "burnout" actualmente más utilizado y referencia básica en el estudio del tema. Se trata de un cuestionario compuesto por 16 ítems con una escala de respuesta tipo Likert de 7 puntos. Elaborado por Maslach, Jackson y Leiter (1996) la fiabilidad y validez del cuestionario en su adaptación al español han sido ampliamente estudiadas en diferentes investigaciones (Gil-Monte, 2002; Moreno-Jiménez, Rodríguez-Carvajal y Escobar Redonda, 2001; Salanova, Schaufeli y Llorens, 2000). Los resultados de los análisis de fiabilidad de la adaptación española del MBI-GS demuestran que la consistencia interna de las escalas presentan unos valores satisfactorios que oscilan entre 0.84 y 0.89 para las tres dimensiones del síndrome.

- 2º. Variables relativas a las Demandas de la Tarea: Variables específicas determinadas en el proceso de investigación. Se efectuó el análisis factorial de su estructura mediante un análisis factorial según el método de ejes principales con rotación oblimin y se comprobó la consistencia interna de las escalas con el método de alfa de Crombach.
- 3º. Variables relativas a los Recursos del puesto de trabajo. Variables específicas a determinar en el proceso de investigación. Se efectuó el análisis factorial de su estructura mediante un análisis factorial según el método de ejes principales con rotación oblimin y se comprobó la consistencia interna de las escalas resultantes con el método alfa de Crombach.
- 4º. Variables relativas a las consecuencias específicas que tiene el proceso de burnout sobre el profesorado universitario: salud física y emocional, ejercicio profesional, calidad de vida laboral. Se efectuó el análisis factorial de su estructura mediante un análisis factorial según el método de ejes principales con rotación oblimin y se comprobó la consistencia interna de las escalas resultantes con el método alfa de Crombach.
- 5º. Variables personales. a) variables sociodemográficas relativas a la categoría del profesorado y aspectos socio-demográficos. b) Variables personales relativas a los aspectos de vulnerabilidad y resistencia a los procesos de estrés crónico y "burnout". Para esta segunda categoría de variables se efectuó el mismo procedimiento de análisis que en los apartados anteriores.

Recogida de datos

A partir de las listas de profesorado de cada universidad se ha efectuado una distribución aleatoria según las cuotas asignadas a cada categoría. Una vez contactados los profesores correspondientes se les ha presentado los objetivos de la investigación y se solicitó su colaboración mediante el sistema de respuesta directa en la PDA. Se procedió con este sistema hasta

cumplimentar la cuota correspondiente a cada categoría en cada universidad.

La recogida de datos se ha hecho de forma personalizada mediante una agenda personal electrónica (PDA) con el programa de los instrumentos a aplicar de forma que el mismo profesor introduce los datos de forma directa, anónima, segura y rápida. El cuestionario consta de 72 preguntas, divididas en los siguientes subapartados:

- a) Datos personales y académicos (11).
- b) Describe tu trabajo en la universidad (14).
- c) ¿Cómo te sientes en la universidad? (15).
- d) ¿Has presenciado conflictos en tu entorno laboral? (18).
- e) ¿Cómo te encuentras actualmente? (12).
- f) Dos preguntas relativas al uso de la PDA como instrumento adecuado (Véase ANEXO1).

Dicho cuestionario ha sido elaborado partiendo de los siguientes instrumentos:

Instrumentos

-Recursos y Demandas psicológicas (JCQ: Benavides, Ruíz-Frutos y García, 2000).

El Cuestionario del Contenido del Trabajo (JCQ) elaborado por Karasek, Pieper y Schwartz (1993) evalúa por un lado las exigencias y demandas psicológicas del trabajo y por otro, los recursos laborales basados en los niveles de autonomía sobre el contenido del trabajo y control. La adaptación española realizada por Benavides, Ruíz-Frutos y García (2000) tiene buenos índices psicométricos con una escala de respuesta tipo Likert de 4 puntos.

-Conflicto interpersonal

Se elaboró un cuestionario específico mediante consenso entre profesionales expertos de las diferentes universidades para evaluar la presencia de conflicto interpersonal en el entorno académico. La escala de respuesta fue tipo Likert de 0 "Nunca" a 10 "Continuamente" a preguntas relacionadas con la frecuencia de haber experimentado conflictos en el trabajo moti-

vados por distintas cuestiones. Algunos ítems de ejemplo de la evaluación realizada son "¿Has presenciado conflicto por atribuciones incorrectas de responsabilidad?" o "¿Has presenciado conflicto cuando alguien vulneraba una norma social?"

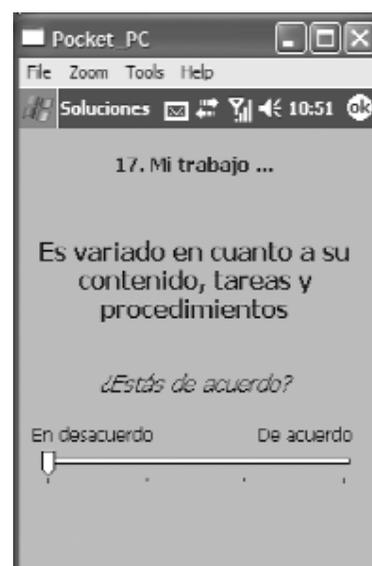
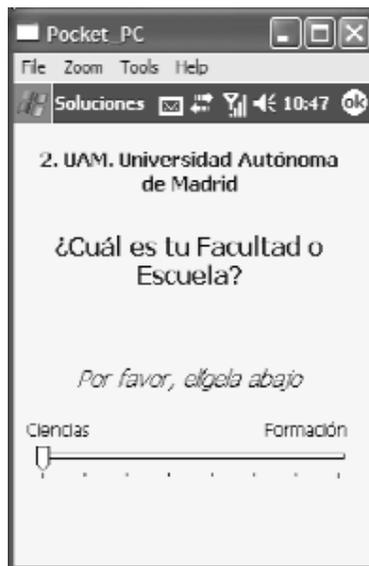
-Burnout (MBI-GS)

Elaborado por Maslach, Jackson y Leiter (1996) la fiabilidad y validez del cuestionario en su adaptación al español han sido ampliamente estudiadas en diferentes investigaciones (Gil-Monte, 2002; Moreno-Jiménez, Rodríguez-Carvajal y Escobar Redonda, 2001; Salanova et al., 2000). Los resultados de los análisis de fiabilidad de la adaptación española del MBI-GS demuestran que la consistencia interna de las escalas presentan unos valores satisfactorios que oscilan entre ,84 y ,89 para las tres dimensiones del síndrome. En este estudio se trabajaron con las escalas de agotamiento emocional (5 ítems) y cinismo o distanciamiento (5 ítems). Con una escala de respuesta tipo Likert de 7 puntos.

-Intenciones de abandono (Gálvez, 2007)

El cuestionario sobre intenciones de abandono ha sido desarrollado por Gálvez (2007) y validado en distintas muestras profesionales (v.gr. Moreno-Jiménez, Gálvez, Garrosa y Mingote, 2006) donde ha mostrado buenos niveles de consistencia interna en un rango que varía de ,80 a ,92. Esta compuesta por un total de 4 ítems (Ítem de ejemplo: "He tenido deseos de abandonar la profesión universitaria") con una escala de respuesta tipo Likert de 1 "En desacuerdo" a 4 "De acuerdo".

A continuación presentamos algunas de las pantallas que aparecen en la PDA a modo de cuestionario. A través de dicho instrumento se ha intentado fundamentalmente preservar el anonimato de la persona encuestada, la facilidad de uso, así como agilizar el posterior tratamiento de datos, mediante volcado directo a la base de datos para su tratamiento estadístico.



Análisis de datos:

- Prevalencia del Desgaste Profesional en la población diana.
- Análisis descriptivo de tendencias centrales.
- Análisis multivariado de los instrumentos: análisis factorial y análisis de consistencia.
- Análisis multivariado de variables intervinientes (MANOVA).
- Análisis multivariado de ecuaciones estructurales con modelización del proceso.

Limitaciones del estudio

Las limitaciones del estudio realizado son las propias de este tipo de estudios basados en muestras representativas de una población mediante el uso de autoinformes acerca de conductas y atributos propios.

- La representatividad es limitada. La población de estudio se refiere a tres universidades, mientras que el marco de universidades españolas es más numeroso y con una variabilidad no suficientemente recogida en las tres universidades objeto de estudio.
- Representatividad de la muestra de profesores. A pesar de la colaboración de las propias universidades y la determinación de la muestra por un sistema aleatorio, la participación es voluntaria, lo que ha podido sesgar siempre los resultados dentro de cada categoría muestral recogida.
- La información suministrada procede de un autoinforme acerca de la propia conducta y características personales, lo que puede sesgar los resultados.
- La evaluación personal acerca de variables de riesgos psicosociales laborales está afectada por sesgos de respuesta.

No obstante estas limitaciones, el estudio propuesto mantiene su validez debido a que la información suministrada tiene siempre un valor propio. Los estudios realizados a nivel europeo

y nacional sobre los riesgos psicosociales laborales siguen el mismo diseño que el que aquí se presenta.

RESULTADOS

Participantes

La muestra estuvo finalmente compuesta por un total de 885 profesores universitarios provenientes de tres universidades españolas. Los rangos de edad y experiencia laboral medios se situaron en torno a 40-44 y 10-14 años respectivamente, con un porcentaje muestral de 51,40% hombres y 48,60 mujeres. Los porcentajes en función de las categorías profesionales se aproximaron bastante a la representatividad necesaria por universidad, alcanzando un total muestral conjunto de 7,90% catedráticos; 3,40% catedráticos de escuela universitaria; 33,70% titular universitario; 15,30% titular de escuela universitaria; 13,60% contratados doctores; 4,40% ayudantes doctores, 6,30% ayudantes; 5,60% profesores colaboradores; 5,80% profesores asociados; 0,50% lectores; 0,50% profesores visitantes y un 3,10% correspondiente a otras categorías profesionales.

Resultados

Como paso previo, se exploró la matriz de correlaciones, constatando que las relaciones seguían la dirección señalada por las hipótesis 1 y 2, siendo éstas significativas (tabla 1). Asimismo, todas las variables de estudio muestran correlaciones significativas en la dirección esperada excepto en la relación entre recursos laborales y conflicto donde el índice fue prácticamente cero. En esta misma tabla se incluyen los valores descriptivos de medias y desviaciones típicas.

Para comprobar la hipótesis 3 se realizaron análisis de moderación de la variable conflicto siguiendo el procedimiento establecido por Aiken y West (1991). Para la realización del análisis de regresión jerárquico, las variables predictoras introducidas fueron centradas, y se incluyeron como variables control género y edad. En un segundo paso se introdujeron las varia-

Tabla 1. Estadísticos descriptivos, niveles de consistencia interna y correlaciones de las variables en estudio.

	<i>M</i>	<i>SD</i>	1	2	3	4	5	6
1. Demandas	2,58	,49	$\alpha=,74$					
2. Recursos	3,11	,57	,08*	$\alpha=,86$				
3. Conflicto	4,29	2,15	,13**	,02	$\alpha=,86$			
4. Agotamiento emocional	3,10	1,20	,40**	-,14**	,17**	$\alpha=,88$		
5. Distanciamiento	2,76	1,11	,17**	-,24**	,29**	,63**	$\alpha=,81$	
6. Intenciones de abandono	1,95	,74	,13**	-,38**	,12**	,44**	,51**	$\alpha=,77$

* $p < ,05$, ** $p < ,01$

bles de demandas y recursos laborales. A continuación se incluyó la variable moduladora conflicto, y en un cuarto y último paso los efectos de interacción de demandas-conflicto y recursos-conflicto (véase tabla 2).

Tabla 2. Análisis de regresión jerárquico con Conflicto como moderador de la relación entre Recursos laborales y Distanciamiento.

Betas estandarizadas	Agotamiento emocional				Distanciamiento			
	Paso 1	Paso 2	Paso 3	Paso 4	Paso 1	Paso 2	Paso 3	Paso 4
1. Género	,11**	,09**	,08**	,09**	,04	,02	,00	,00
Edad	-,14***	-,09**	-,12***	-,12***	-,07*	-,01	-,08*	-,08*
2. Demandas		,41***	,39***	,39***		,18***	,14***	,14***
Recursos		-,14***	-,14***	-,14***		-,24***	-,24***	-,24***
3. Conflicto			,14***	,14***			,30***	,28***
4. Demandas x Conflicto				-,02				,04
Recursos x Conflicto				-,01				-,10**
Cambio en R^2	,03***	,18***	,02***	,00	,01*	,08***	,08***	,01**

* $p < ,05$, ** $p < ,01$, *** $p < ,001$

Los resultados obtenidos en la variable criterio agotamiento emocional mostraron una estabilidad en la significatividad de las variables, que se mantuvieron a lo largo de los cuatro pasos de introducción de datos. En este sentido, género ($\beta_{ec.4} = ,09$;

$p < ,01$), demandas laborales ($\beta_{ec.4} = ,39$; $p < ,001$) y conflicto ($\beta_{ec.4} = ,14$; $p < ,001$) mostraron efectos principales positivos, mientras edad ($\beta_{ec.4} = -,12$; $p < ,001$) y recursos laborales ($\beta_{ec.4} = -,14$; $p < ,001$) presentaron efectos principales negativos, todos ellos significativos y con incrementos significativos en el porcentaje de varianza explicada. Sin embargo, no se obtuvieron efectos de interacción significativos en la variable criterio agotamiento emocional con un porcentaje final de varianza explicada del 23%.

De manera similar, en la variable criterio distanciamiento, los resultados mostraron una estabilidad en la significatividad de las variables, que se mantuvieron a lo largo de los cuatro pasos de introducción de datos. Sin embargo, en este caso, la variable género no presentó efecto principal significativo sobre el distanciamiento. Las variables demandas laborales ($\beta_{ec.4} = ,14$; $p < ,001$) y conflicto ($\beta_{ec.4} = ,28$; $p < ,001$) mostraron efectos principales positivos, mientras edad ($\beta_{ec.4} = -,08$; $p < ,05$) y recursos laborales ($\beta_{ec.4} = -,24$; $p < ,001$) presentaron efectos principales negativos, todos ellos significativos y con incrementos significativos en el porcentaje de varianza explicada. La inclusión de las interacciones de demandas-conflicto y recursos-conflicto produjeron un incremento significativo de la varianza de la variable criterio y un efecto significativo de la variable moderadora conflicto en la relación entre recursos laborales y distanciamiento ($\beta_{ec.4} = -,10$; $p < ,01$). Para analizar la potencia del test de dicha interacción seguimos las pautas recomendadas por Cohen, Cohen, West y Aiken (2003, pág. 92) junto con los métodos más actuales de Faul, et al. (2007) mediante el cálculo del parámetro descentralizado de lambda I cuyo valor fue de 8,85. La potencia asociada con $N = 885$ y 2 grado de libertad para $\alpha = ,05$ fue de 76,62%. La realización de los tests de curva simple siguiendo el procedimiento de Aiken y West (1991) nos permitieron representar gráficamente el efecto moderador de la variable conflicto (figura 1).

A partir de este gráfico y siguiendo el procedimiento de Aiken y West (1991), los resultados revelaron que tanto en niveles altos y bajos de conflicto, los recursos laborales en cualquiera de sus niveles se relacionaron de forma directa y negativa con el distanciamiento (alto conflicto: $t = -7,44$, $p < ,001$; bajo conflicto: $t = -3,72$, $p < ,001$), existiendo diferencias significativas entre

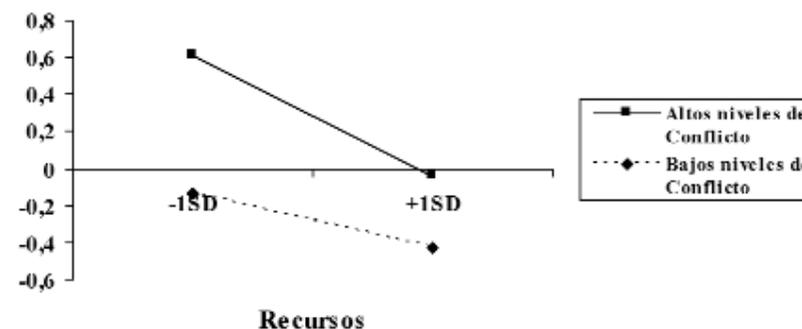


Figura 1. Gráfica de moderación en la dimensión de Distanciamiento como variable dependiente.

ambas curvas en función de los niveles altos o bajos de la variable moderadora conflicto ($t = -2,78$, $p < ,005$), lo que indica un mayor impacto de los niveles de recursos laborales en el distanciamiento, en entornos con altos niveles de conflicto.

Un análisis diferencial de las ecuaciones de regresión obtenidas hasta el momento nos permite observar un efecto principal superior de la variable demandas laborales sobre agotamiento emocional, mientras que en la variable criterio distanciamiento, es la variable conflicto la que presenta la beta mayor frente al resto de variables introducidas en la ecuación de regresión.

En el estudio de la hipótesis 4, se realizaron análisis de mediación mediante ecuaciones de regresión siguiendo las recomendaciones propuestas por Baron y Kenny (1986). Así, en primer lugar, se comprobó que existían relaciones significativas entre las variables predictoras demandas, recursos y conflicto, las variables mediadoras agotamiento y distanciamiento y la variable criterio intención de abandono. Posteriormente y controlando nuevamente las variables edad y género, se introdujeron en un segundo paso las variables de demandas y recursos, posteriormente conflicto y por último se introdujo en ecuaciones separadas por un lado la variable mediadora agotamiento emocional (paso 4a) y en otra ecuación la variable mediadora distanciamiento (paso 4b) para conocer de manera independiente el efecto de dichas variables (tabla 3).

Tabla 3. Análisis de regresión jerárquico con Agotamiento emocional y Distanciamiento como mediadores en la relación entre Demandas y Conflicto con Intenciones de abandono.

Betas estandarizadas	Intención de Abandono				
	Paso 1	Paso 2	Paso 3	Paso 4a	Paso 4b
1. Género	,08*	,05	,04	,01	,04
Edad	-,24***	-,16***	-,20***	-,15***	-,16***
2. Demandas		,15***	,13***	-,01	,07*
Recursos		-,35***	-,35***	-,30***	-,25***
3. Conflicto			,15***	,09*	,02
4a. Agotamiento emocional				,36***	-
4b. Distanciamiento				-	,42***
Cambio en F^2	,07***	,13***	,02***	,10***	,15***

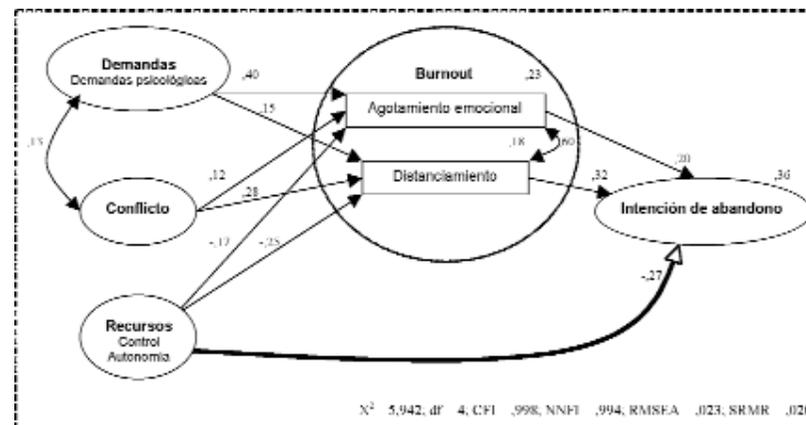
* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

Los resultados obtenidos con respecto a la variable mediadora agotamiento emocional, mostraron un efecto de mediación total en la relación entre demandas laborales e intención de abandono, junto con un efecto de mediación parcial entre conflicto e intención de abandono de la profesión universitaria con un coeficiente beta significativamente reducido por la inclusión de la variable mediadora ($z = 5,53$; $p < .001$) según el test de Sobel. Por el contrario, en cuanto a la variable mediadora distanciamiento, los resultados mostraron un efecto de mediación total en la relación entre conflicto e intención de abandono y un efecto de mediación parcial entre demandas laborales e intención de abandono de la profesión universitaria con un coeficiente beta significativamente reducido por la inclusión de la variable mediadora ($z = 4,66$; $p < .001$) según el test de Sobel. No existió ninguna reducción significativa del efecto principal de la variable recursos laborales sobre las intenciones de abandono ni en la inclusión de la variable agotamiento emocional ni distanciamiento.

Finalmente, se llevó a cabo un análisis confirmatorio del modelo de proceso propuesto en las hipótesis, corrigiendo el efecto directo obtenido de los recursos laborales en las intenciones de abandono, mediante path análisis con el programa AMOS 16. El nivel de ajuste del modelo fue evaluado utilizando

los índices absolutos (chi cuadrado y Standardized Root-Mean-squared Residual - SRMR) y relativos (Comparative Fit Index - CFI, Non-Normed Fit Index - NNFI, y Root Mean Square Error of Approximation - RMSEA). Se consideran buenos niveles de ajuste puntuaciones superiores a ,90 para los índices relativos CFI y NNFI, e inferiores a ,05 en el índice absoluto SRMR y el índice relativo RMSEA. En la figura 2 se muestran los resultados obtenidos para cada uno de los índices citados junto con los índices de relación beta y covarianzas, todos ellos significativos a $p < .001$.

Figura 2. Path Análisis del Modelo final.



Las hipótesis que conforman la propuesta del estudio han sido confirmadas básicamente en los análisis efectuados. Tal como la matriz de correlaciones mostró, las correlaciones bivariadas manifiestan las relaciones teóricas esperadas. Así por ejemplo, fue muy significativa la relación encontrada entre el agotamiento emocional y las demandas laborales ($r = .40$; $p < .01$) y las correlaciones negativas entre los recursos y las intenciones de abandono ($r = -.38$; $p < .01$). Igualmente, fueron muy indicadoras las relaciones directas entre las dos dimensiones del burnout y la intención de abandono. Estos resultados van en la línea de los resultados derivados por Bakker, Demerouti y

Verbeke (2004) y Schaufeli y Bakker (2004), pero además añaden los efectos directos del agotamiento emocional y el distanciamiento sobre las intenciones de abandono. Recientemente, otros autores han confirmado resultados similares (Knudsen, Ducharme y Roman, 2009).

No obstante, fue llamativa la relación inexistente entre los recursos laborales y el conflicto, donde el índice fue prácticamente cero. Este resultado pone de manifiesto la fuerte relación entre las demandas excesivas, el agotamiento emocional, el distanciamiento y la intención de abandono de la universidad, de tal manera, que el conflicto estaría más relacionado con el distanciamiento, con los sentimientos fríos e individualizados, en los cuales las relaciones se hacen impersonales y el trabajo en equipo no se aprecia (Jex, 1998).

Para comprobar la hipótesis 3 se llevaron a cabo diferentes análisis de moderación de la variable conflicto. En los resultados obtenidos para el agotamiento emocional no se confirmó el efecto moderador del conflicto, ya que ninguna de las interacciones resultó significativa. El género, las demandas laborales y el conflicto aparecen como variables predictoras positivas, mientras que la edad y los recursos laborales presentaron efectos principales negativos. Estos resultados confirman la línea de trabajo que sugiere que las mujeres profesoras de universidad tendrían puntuaciones más altas en agotamiento emocional; resultados similares se han obtenido con otras muestras en las que las profesionales mujeres, tienen peores condiciones de trabajo, ocupan categorías profesionales con mayor inestabilidad, y se ven más afectadas por factores relativos a la dificultad para conciliar la vida personal y laboral, factores todos que inciden en mayores tasas de agotamiento emocional que los hombres (Heilman y Okimoto, 2007; Garrosa et al., 2008).

Los resultados relativos al efecto principal de las demandas laborales, los recursos y el conflicto sobre el agotamiento emocional apoyan los resultados obtenidos en las investigaciones generales sobre burnout (Schaufeli y Bakker, 2004). De igual manera, el efecto de las demandas laborales como principal predictor del agotamiento emocional refrenda tanto el planteamiento teórico del modelo de demandas y recursos (Demerouti, et al., 2001) como los datos empíricos obtenidos en diversos estudios meta-analíticos (Lee y Ashford, 1996; Podsakoff,

LePine y LePine, 2007), si bien otros estudios empíricos del modelo han confirmado el papel secundario aunque significativo de los recursos laborales (Bakker, Demerouti y Verbeke, 2004). Son igualmente interesantes los resultados respecto a la edad, en este estudio parece hallarse una tendencia a que los profesores universitarios de mayor edad tendrían menos puntuaciones en agotamiento emocional, este resultado puede estar relacionado igualmente con las peores condiciones laborales de los profesores jóvenes, contratos más inestables, horas de docencia más ampliadas, tutorías, etc.

En la variable criterio de distanciamiento, se confirmó el efecto moderador del conflicto en la relación entre los recursos laborales y el distanciamiento, obteniéndose un mayor impacto de los niveles de recursos laborales en el distanciamiento, en entornos con altos niveles de conflicto. Según este resultado, los recursos laborales serían y funcionarían como un contexto conveniente y necesario para prevenir el distanciamiento, la pérdida de significado y del entusiasmo por el trabajo, principalmente en entornos más problemáticos y conflictivos. En la medida en que la literatura sobre conflicto interpersonal y burnout ha trabajado de manera exclusiva la dimensión de agotamiento emocional, este resultado resulta novedoso. Por una parte confirma el efecto principal del conflicto y por tanto antecedente del agotamiento emocional (Mulki, Jaramillo y Locander, 2008), y además, añade un papel moderador sobre la variable del burnout más relacionada con los aspectos interpersonales y motivacionales del proceso, pues mientras la mayoría de los estudios han comprobado el efecto del conflicto como antecedente o mediador (Mulki, Jaramillo y Locander, 2008; Penney y Spector, 2005), son escasos los estudios que confirman su efecto moderador en el proceso burnout, y concretamente, sobre el distanciamiento.

La hipótesis 4 se comprobó mediante el análisis de mediación de ecuaciones de regresión sobre la variable criterial de intenciones de abandono. Los resultados con la variable agotamiento emocional mostraron un efecto de mediación total en su relación entre las demandas laborales y la intención de abandono, junto con un efecto de mediación parcial entre el conflicto y la intención de abandono. Estos resultados ponen de manifiesto el peso tan importante que tienen los sentimientos de ago-

tamiento emocional sobre la intención de abandono de la universidad y apoyan los resultados obtenidos por otros autores recientemente (Schwartz, 2008; Villanueva y Djurkovic, 2009).

En cuanto a la variable distanciamiento, los resultados mostraron un efecto de mediación total en su relación entre conflicto e intención de abandono y un efecto de mediación parcial entre demandas laborales e intención de abandono de la profesión universitaria. Estos resultados ponen de manifiesto cómo el distanciamiento, la pérdida de interés y motivación, la crítica institucional generalizada, puede ser un elemento inductor de la intención de abandono de la organización, con la importante implicación a nivel humano y económico que genera este problema en la universidad.

Finalmente, el análisis confirmatorio del modelo de proceso realizado de acuerdo al conjunto de hipótesis formuladas obtuvo buenos niveles de ajuste, puntuaciones superiores a ,90 para los índices relativos CFI y NNFI, e inferiores a ,05 en el índice absoluto SRMR y el índice relativo RMSEA. Lo que manifiesta la importancia de las variables analizadas así como una orientación aproximativa a la problemática del burnout en los profesores de universidad.

El modelo original de demandas-recursos sugiere que las demandas son más importantes que los recursos a la hora de predecir las intenciones de abandono en función de los niveles de burnout (Demerouti et al., 2001), sin embargo los resultados finales en este estudio no son tan claros. Si bien las demandas resultaron ser el predictor principal del agotamiento emocional, y éste a su vez mediador en la relación entre demandas e intenciones de abandono, los recursos laborales mostraron un efecto principal y directo sobre las intenciones de abandono de la profesión universitaria, ejerciendo un papel preventivo del agotamiento. A partir de la revisión de la literatura se han obtenido dos estudios con resultados similares con una muestra de jefes y managers (Knudsen, Ducharme y Roman, 2009) y de oficiales de policía (Zhang, Xu y Jiang, 2006).

Los resultados encontrados permiten presentar algunas alternativas complementarias al modelo de Demandas-Recursos habitual, especie de modelo extendido de demandas-recursos en el que la capacidad predictiva del burnout sobre las intenciones de abandono pueda tener una mayor relevancia en

profesiones especialmente vocacionales. Es posible que en profesiones vinculadas con organizaciones sin ánimo de lucro, o aquellas donde el rol de ayuda se convierte en un aspecto central de la identidad del trabajo, las intenciones de abandono puedan estar afectadas en mayor nivel tanto por los niveles del síndrome como por los conflictos interpersonales. Por otra parte, los niveles de recursos que la organización ofrece al trabajador, cobran un peso igualmente importante. En futuros estudios con este tipo de población sería conveniente incluir el nivel de implicación para comprobar si el efecto directo de los recursos laborales sobre las intenciones de abandono se mantiene. Este hecho hace pensar en las peculiaridades del trabajo del profesor universitario, y específicamente en lo relacionado con los niveles de responsabilidad en el diseño, planificación y ejecución de las tareas docentes e investigadoras en su jornada laboral que pudieran explicar estas diferencias. Aunque se confirma, como en otras profesiones, que el agotamiento depende de la demanda, se comprueba también que las intenciones de abandono tienen componentes de más peso que el agotamiento, como el componente del síndrome de distanciamiento y los recursos de control y autonomía sobre el propio trabajo, con una acción directa negativa sobre las intenciones de abandono. Los recursos provenientes de la capacidad de control y autonomía sobre el propio trabajo y la ausencia de conflictos interpersonales son las variables críticas en la línea motivacional que lleva a la intención de abandono del trabajo. Si bien el cansancio y el agotamiento parecen depender de la carga psicológica y temporal, la voluntad de continuidad parece depender más de la capacidad de organizar su propio trabajo y ritmo.

Referencias

- ACEVEDO, L. (2001). Jornada laboral del profesorado de la enseñanza pública. *Revista trabajadores/as do Ensino*, 222, 11-12.
- AIKEN, L. S. y WEST, S. G. (1991). *Multiple regression: Testing and interpreting interactions*. Newbury Park: Sage.
- BAKKER, A.B., y DEMEROUTI, E. (2007). The job demands-

- resources model: state of the art. *Journal of Managerial Psychology*, 22, 309-28.
- BAKKER, A.B., DEMEROUTI, E. y VERBEKE, W. (2004). Using the job demands: resources model to predict burnout and performance. *Human Resource Management*, 43, 83-104.
- BARON, R. M. y KENNY, D. A. (1986). The moderator-mediator variable distinction in social psychological research: Conceptual, strategic, and statistical considerations. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51, 1173-1182.
- BARONA, E. (2002). Un trabajo de investigación sobre estrés y burnout en el profesorado universitario. *Revista de Educación*, 21, 97-118.
- BENAVIDES, F.G., RUIZ-FRUTOS, C., GARCÍA A.M. (2000). *Salud Laboral: conceptos y técnicas para la prevención de riesgos laborales*. Barcelona: Masson.
- BLIX, A. G., CRUISE, R. J., MITCHELL, B. N. y Blix, G. G. (1994). Occupational stress among university teachers. *Educational Research*, 36(2), 157-169.
- COHEN, J., COHEN, P., WEST, S. G. y AIKEN, L. S. (2003). *Applied multiple regression/correlation analysis for the behavioral sciences* (3rd Ed.). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- CORDES, C.L. y DOUGHERTY, T.W. (1993). A review and an integration of research on job burnout. *Academy of Management Review*, 18(4), 621-656.
- DEMEROUTI, E., BAKKER, A.B., De Jonge, J., Janssen, P.P.M. y Schaufeli, W.B. (2001). Burnout and engagement at work as a function of demands and control. *Scandinavian Journal of Work, Environment and Health*, 27, 279-86.
- FAUL, F., ERDFELDER, E., LANG, A.G. y BUCHNER, A. (2007). G*Power 3: A flexible statistical power analysis program for the social, behavioral, and biomedical sciences. *Behavior Research Methods*, 39, 175-191.
- GÁLVEZ, M. (2006). El desgaste profesional médico: Evaluación específica, la personalidad positiva como recurso y propuestas de prevención. Tesis doctoral inédita leída en la Universidad Autónoma de Madrid, Facultad de Psicología, Departamento de Psicología Biológica y de la Salud.
- GARROSA, E., MORENO-JIMÉNEZ, B., LIANG, Y. y GONZÁLEZ, J.L. (2008). The relationship between socio-demographic variables, job stressors, burnout, and hardy

- personality in nurses: An exploratory study. *International Journal of Nursing Studies*, 45(3), 418-427.
- GIL-MONTE, PR. (2002). Validez factorial de la adaptación al español del Maslach Burnout Inventory General Survey. *Salud Pública de México*, 44, 33-40.
- GMELCH, W. H., LOVRICH, N. P. y WILKE, P. K. (1984). Sources of stress in academe: a national perspective. *Research in Higher Education*, 20(4), 477-490.
- GOLDEN, T.D. (2006). Avoiding depletion in virtual work: Telework and the intervening impact of work exhaustion on commitment and turnover intentions. *Journal of Vocational Behavior*, 69(1), 176-187.
- HALBESLEBEN, J.R.B. y BUCKLEY, M.R. (2004). Pluralistic ignorance: historical development and organizational applications. *Management Decision*, 42, 126-38.
- HALBESLEBEN, J.R.B. y DEMEROUTI, E. (2005). The construct validity of an alternative measure of burnout: investigating the English translation of the Oldenburg Burnout Inventory. *Work and Stress*, 19, 208-20.
- HARRISON, B. J. (1999). Are you destined to burn out? *Fund Raising Management*, 30(3), 25-27.
- HEILMAN, M.E. y OKIMOTO, T.G. (2007). Why are women penalized for success at male tasks?: The implied communality deficit. *Journal of Applied Psychology*, 92, 81-92.
- HERRANZ, J., REIG, A., CABRERO, J., FERRER, R.I. y GONZÁLEZ, J. P. (2006). ¿Cómo distribuyen los profesores universitarios el tiempo que dedican a sus tareas académicas? en "IV Jornadas de Redes de Investigación en Docencia Universitaria. *La construcción colegiada del modelo docente universitario del siglo XXI*, 1-7.
- HOBFOLL, S.E. (1988). *The ecology of stress*. Washington, DC: Hemisphere.
- JEX, S.M. (1998). *Stress and job performance: Theory, research, and implications for managerial practice*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- KARASEK, R.A., PIEPER, C. y SCHWARTZ, J. (1993). *Job Content Questionnaire and user's guide, version 1.5*. Lowell (Boston): University of Massachusetts Lowell, Department of Work Environment.
- KEINAN, G. y Perlberg, A. (1987). Stress in academe: A cross-

- cultural comparison between Israel and American academicians. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 18(2), 193–207.
- KEMERY, E.R., MOSSHOLDER, K.W. y BEDEIAN, A.G. (1987). Role stress, physical symptomatology, and turnover intentions: A causal analysis of three alternative specifications. *Journal of Occupational Behaviour*, 8(1), 11-23.
- KNUDSEN, H.K., DUCHARME, L.J. y ROMAN, P.M. (2009). Turnover intention and emotional exhaustion “at the top”: adapting the job demands-resources model to leaders of addiction treatment organizations. *Journal of Occupational Health Psychology*, 14, 84-95.
- LACKRITZ, J.R. (2004). Exploring burnout among university faculty: incidence, performance, and demographic issues. *Teaching and Teacher Education*, 20, 713-729.
- LEE, R. T. y ASHFORTH, B. E. (1996). A meta-analytic examination of the correlates of the three dimensions of job burnout. *Journal of Applied Psychology*, 81(2), 123-133.
- IVANCEVICH, J.M., MATTESON, M.T. y PRESTON, C. (1982). Occupational stress, type A behavior, and physical well being. *Acad. Manage*, 25, 237-253.
- MASLACH, C. y LEITER, M. P. (1999). Take this job and y love it!. *Psychology Today*, 32(5), 50-53.
- MASLACH, C., JACKSON, S.E. y LEITER, M.P. (1996). *Maslach Burnout Inventory Manual*. (3rd ed.). Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- MELAMED, S., SHIROM, A., TOKER, S., BERLINER, S. y SHAPIRA, I. (2006). “Burnout and risk of cardiovascular disease: evidence, possible causal paths, and promising research directions”, *Psychological Bulletin*, 132(3), 327-53.
- MORENO JIMÉNEZ, B., RODRÍGUEZ-CARVAJAL, R. y ESCOBAR REDONDA, E. (2001). La evaluación del burnout profesional. Factorialización del MBI-GS. Un análisis preliminar. *Ansiedad y estrés*, 7(1), 69-77.
- MORENO-JIMÉNEZ, B., GÁLVEZ HERRER, M., GARROSA HERNÁNDEZ, E. y MINGOTE ADÁN, J.C. (2006). Nuevos planteamientos en la evaluación del burnout. La evaluación específica del desgaste profesional médico. *Atención Primaria*, 38(10), 544-549.
- MULKI, P.J., JARAMILLO, F. y LOCANDER, W. (2008). Effect of Ethical Climate on Turnover Intentions: Linking Attitudinal-

- and Stress Theory. *Journal of Business Ethics*, 78(4), 559-574.
- NEIDLE, E.A. (1984). Teacher approaches to combating professional burnout. *Journal of Dental Education*, 48(2), 91-94.
- OTERO LÓPEZ, J.M., MARIÑO, M.J. y CASTRO BOLAÑO, C. (2008). An integrating approach to the study of burnout in University Professors. *Psicothema*, 20, 766-772.
- PANDO-MORENO, M., CASTAÑEDA-TORRES, J., GREGORIS-GÓMEZ, M., ÁGUILA-MARÍN, A., OCAMPO DE ÁGUILA, L. y NAVARRETE, R.M. (2006). Factores psicosociales y síndrome de burnout en docentes de la Universidad del Valle de Atemejac, Guadalajara, México. *Salud en Tabasco*, 12, 523-529.
- PENNEY, L.M. y SPECTOR, P. E. (2005). Job stress, incivility, and counterproductive workplace behavior (CWB): The moderating role of negative affectivity. *Journal of Organizational Behavior*, 26(5), 777-796.
- PODSAKOFF, N.P., LEPINE, J.A. y LEPINE, M.A. (2007). Differential challenge stressor-hindrance stressor relationships with job attitudes, turnover intentions, turnover, and withdrawal behavior: A meta-analysis. *Journal of Applied Psychology*, 92, 438-454.
- PODSAKOFF, P.M., MACKENZIE, S.M., LEE, J. y PODSAKOFF, N.P. (2003). Common method variance in behavioral research: A critical review of the literature and recommended remedies. *Journal of Applied Psychology*, 88, 879-903.
- PONCE, C.R., BULNES, M. S., ALAGA, J. R., ATALAYA, M.C. y HUERTAS, R. E. (2005). El síndrome del “quemado” por estrés laboral asistencial en grupos de docentes universitarios. *Revista de investigación en psicología*, 8, 87-112.
- RODRÍGUEZ-CARVAJAL, R., MORENO-JIMÉNEZ, B., GARROSA, E. y MORANTE, E. (2007). Dyadic Self-regulation in Physicians Burnout: Implications for Affect, Relationships and Well-being. *Health Psychology Review*, 1(1), 142-144.
- SALANOVA, M., SCHAUFELI, W., LLORENS, S., PEIRÓ, J.M. y GRAU, R. (2000). Desde el “burnout” al “engagement”: Una nueva perspectiva? *Revista de Psicología del Trabajo y las Organizaciones*, 16(2), 117-134.

- SCHAUFELI, W.B. y BAKKER, A.B. (2004). Job demands, job resources and their relationship with burnout and engagement: a multi-sample study. *Journal of Organizational Behavior*, 25, 293-315.
- SCHAUFELI, W.B. y ENZMANN, D. (1998). The burnout companion to study & practice: A critical analysis. London: Taylor & Francis.
- SEILER, R.E. y PEARSON, D.A (1984). Dysfunctional stress among university faculty. *Educational Research Quarterly*, 9(2), 15-26.
- SETHI, V., BARRIER, T. A. y KING, R. C. (1999). An examination of the correlates of burnout in information systems professionals. *Information Resources Management Journal*, 12(3), 5-13.
- SIERRA BRAVO, R. (2001). *Técnicas de Investigación Social. Teoría y ejercicios*. Madrid. Ed. Paraninfo.
- SINGH, S. N., MISHRA, S. y KIM, D. (1998). Research-related burnout among faculty in higher education. *Psychological Reports*, 83(2), 463.
- SORCINELLI, M.D. y GREGORY, M.W. (1987). Teacher stress: the tension between career demands and 'having it all'. In P. Seldin (Ed.), *Coping with teacher stress*. San Francisco: Jossey-Bass.
- SPECTOR, P.E. y FOX, S. (2002). An emotion-centered model of voluntary work behavior: Some parallels between counterproductive work behavior (CWB) and organizational citizenship behavior (OCB). *Human Resources Management Review*, 12, 269-292.
- SCHWARTZ, S.L. (2008). Engaging our workforce: How job demands and resources contribute to social worker burnout, engagement and intent to leave. *Dissertation Abstracts International Section A: Humanities and Social Sciences* 68(7-A), 3151.
- TOPPINEN TANNER, S., KALIMO, R. y MUTANEN, P. (2002). The process of burnout in white collar and blue collar jobs: Eight year prospective study of exhaustion. *Journal of Organizational Behavior*, 23, 555-570.
- VILAR, R., CIFRE, E., LLORENS, S. y SALANOVA, M. (2001). [CD-ROM]. *Estudio exploratorio de los riesgos psicosociales del trabajo docente universitario: Elaboración de un instru-*

- mento de medida*. XII Congreso Nacional de Seguridad y Salud en el Trabajo. Valencia.
- VILLANUEVA, D. y DJURKOVIC, N. (2009). Occupational stress and intention to leave among employees in small and medium enterprises. *International Journal of Stress Management*, 16, 124-137.
- ZHANG, S.Y., XU, Y. y JIANG, J. (2006). Relationship of Police Officers' Job Burnout with Job Demands, Job Resources, Physical and Mental Health. *Chinese Journal of Clinical Psychology*, 14(4), 391-404.

ANEXO 1
CUESTIONARIO SOBRE CALIDAD DE VIDA DEL
PROFESORADO: DESGASTE PROFESIONAL. ELABORADO
POR MARINO MARTÍNEZ (U. ZARAGOZA), BERNARDO MORENO
(U. AUTÓNOMA DE MADRID) Y RAMÓN FERRER (U.
BARCELONA)

Datos personales ...	¿Cuál es tu Universidad?
Datos personales ...	¿Y tu Facultad o Escuela?
Datos personales ...	¿Hombre o mujer?
Datos personales ...	Edad
Datos personales ...	¿Cuál es tu situación de con- viviencia actual?
Datos personales ...	¿Cuál es tu situación laboral en la Universidad?
Datos personales ...	¿Cuántos años llevas en la Universidad?
Datos personales ...	Y tu dedicación.
Respecto al trabajo semanal que dedicas a Gestión, Docencia e Investigación.	¿Qué porcentaje dedicas a Gestión?
Semanalmente ...	¿Qué porcentaje dedicas a Docencia?
Y semanalmente ...	¿Qué porcentaje dedicas a Investigación?
Además de la Universidad ...	¿Tienes alguna otra ocupación profesional?
	DESARROLLO DE HABILIDADES
Describe tu situación en la Universidad ...	Mi trabajo requiere que aprenda cosas nuevas
Mi trabajo ...	Es muy repetitivo y rutinario
Mi trabajo ...	Requiere que sea creativo/a
Mi trabajo ...	Requiere un alto nivel de habilidades
Mi trabajo ...	Es variado en cuanto a su con- tenido, tareas y procedimientos
En mi trabajo ...	Tengo posibilidad de desarrollar mis propias capacidades y habi- lidades
	AUTONOMÍA SOBRE EL CONTENIDO
Mi trabajo ...	Me permite tomar muchas deci- siones por mi cuenta
En mi trabajo ...	Tengo libertad de decidir cómo hacerlo
En mi trabajo ...	Se toma mucho en cuenta mi criterio

	EXIGENCIAS O DEMANDAS PSICOLOGICAS
Mi trabajo ...	Requiere trabajar muy rápido
Mi trabajo ...	Requiere trabajar muy duro
En mi trabajo ...	Tengo que hacer una cantidad excesiva de tareas
En mi trabajo ...	Tengo suficiente tiempo para terminar mis tareas
En mi trabajo ...	Me siento libre de exigencias conflictivas con otras personas
	AGOTAMIENTO EMOCIONAL
Expresa tu opinión respecto a tu trabajo en la Universidad	Me siento emocionalmente agotado por mi trabajo
Expresa tu opinión ...	Me siento acabado al final de la jornada
Expresa tu opinión ...	Me siento fatigado al levan- tarme por la mañana y tener que enfrentarme a otro día de trabajo
Expresa tu opinión ...	Trabajar todo el día es realmente estresante
Expresa tu opinión ...	Me siento quemado por mi trabajo
	DISTANCIAMIENTO
Expresa tu opinión ...	Desde que empecé he ido per- diendo interés en mi trabajo
Expresa tu opinión ...	He ido perdiendo entusiasmo en mi trabajo
Expresa tu opinión ...	Sólo quiero hacer mi trabajo y que no me molesten
Expresa tu opinión ...	Me he vuelto más cínico acerca de si mi trabajo vale para algo
Expresa tu opinión ...	Dudo sobre el valor de mi trabajo
	IMPLICACIÓN
Describe tu situación en el trabajo	Me implicó seriamente en lo que hago, pues es la forma de alcanzar mis metas
Describe tu situación actual	Lo que hago es de valor para la sociedad y no me importa dedi- carle todos mis esfuerzos
Describe tu situación actual	Me preocupo e identifico con mi trabajo
Describe tu situación actual	Mi trabajo cotidiano me satis- face y hace que me dedique totalmente a él
Describe tu situación actual	Mis propias ilusiones son las

	que hacen que siga adelante con la realización de mi actividad
¿Has observado conflictos ...	EXPERIENCIA DE CONFLICTO
¿Has observado conflictos ...	Cuando la distribución de recursos es desigual?
¿Has observado conflictos ...	Cuando se quiere mandar, dirigir o controlar más de lo que corresponde?
¿Has observado conflictos ...	Porque se hiere el orgullo, autoestima y forma de ser personal o profesional?
¿Has observado conflictos ...	Si existe desacuerdo en la forma de hacer y entender el trabajo?
¿Has observado conflictos ...	Cuando hay que adaptarse a cambios impuestos?
¿Has observado conflictos ...	Si se vulnera una norma legal?
¿Has observado conflictos ...	Si se vulnera una norma social?
¿Has observado conflictos ...	Cuando las personas no congenian entre ellas?
¿Has observado conflictos ...	En caso de incumplimiento de las expectativas laborales, docentes o investigadoras?
¿Has observado conflictos ...	Cuando la solución depende de medios más allá de nuestras posibilidades?
¿Has observado conflictos ...	Con la existencia de intereses y deseos contrapuestos que se plantean abiertamente?
¿Has observado conflictos ...	Cuando la información se interpreta de forma distinta?
¿Has observado conflictos ...	Por atribuciones incorrectas de responsabilidad?
¿Has observado conflictos ...	Cuando la solución a un problema depende de alguien que se inhibe?
Expresa tu opinión ...	INTENCION DE ABANDONO
Expresa tu opinión ...	He tenido deseos de abandonar la profesión universitaria
Expresa tu opinión ...	Si pudiese, y tuviera seguridad laboral y económica, dejaría mi trabajo universitario
Expresa tu opinión ...	Actualmente me atraen más otras alternativas que la universitaria

Expresa tu opinión ...	Actualmente restrinjo mi tiempo en la universidad al necesario
Durante las últimas semanas (NO en un pasado lejano)...	CONSECUENCIAS PSICOLÓGICAS
En las últimas semanas ...	¿Has podido concentrarte bien en lo que hacías?
En las últimas semanas ...	¿Tus preocupaciones te han hecho perder mucho sueño?
En las últimas semanas ...	¿Has sentido que estás desempeñando un papel útil en la vida?
En las últimas semanas ...	¿Te has sentido capaz de tomar decisiones?
En las últimas semanas ...	¿Te has notado constantemente agobiado y en tensión?
En las últimas semanas ...	¿Has tenido la sensación de que no puedes superar tus dificultades?
En las últimas semanas ...	¿Has sido capaz de disfrutar de tus actividades normales de cada día?
En las últimas semanas ...	¿Has sido capaz de hacer frente adecuadamente a tus problemas?
En las últimas semanas ...	¿Te has sentido poco feliz o deprimido?
En las últimas semanas ...	¿Has perdido confianza en ti mismo?
En las últimas semanas ...	¿Has pensado que eres una persona que no vale para nada?
En las últimas semanas ...	¿Te sientes razonablemente feliz considerando todas las circunstancias?
La penúltima ...	¿Te has sentido cómodo respondiendo estas preguntas en un dispositivo como éste?
La ultima pregunta ...	¿Consideras adecuado este medio?

El trabajo infantil como estrategia de sostén de las familias pobres en la Argentina, la necesidad de rediseñar el objeto de las políticas públicas

MARÍA BELÉN NOCETI

CÁTEDRA DE SOCIOLOGÍA
UNIVERSIDAD NACIONAL DEL SUR (ARGENTINA)
nocetietno2@yahoo.com.ar

Resumen: La siguiente ponencia pretende discutir a través del análisis de datos obtenidos durante el desarrollo de Proyectos de Investigación Acción llevados adelante desde la Universidad Nacional del Sur, Argentina, la necesidad de rediseñar las políticas públicas existentes en torno a la erradicación del trabajo infantil en la Argentina. En la actualidad este fenómeno social se aborda teniendo como eje de trabajo los individuos, esta ponencia propone que el eje de trabajo necesariamente deben ser los grupos de referencia de los niños trabajadores ya sean grupos de pares o familias, puesto que el trabajo infantil se gesta en una red de relaciones sociales. Siendo así si se erradica debe ofrecer otra red de contención al niño ya que la necesidad de afiliación social es uno de los derechos que como ser humano debe prevalecer. Las

políticas públicas deben generar dispositivos de afiliación social que reinseren a los niños en el sistema de educación formal, para ello la educación popular es un instrumento y quizás los técnicos deban diseñar muchos más en función de las características culturales de cada población, en este sentido la antropología puede ofrecer interesantes aportes.

Palabras clave: niñez en riesgo, trabajo infantil, identidad barrial.

Child labour as support for poor families in Argentina: the need to revise the objectives of public policies

Abstract: The aim of this research is to discuss the need to revise the current public policies on the eradication of child labour in Argentina by means of the analysis of the data obtained during the development of research projects carried out by the Universidad Nacional del Sur in Argentina. Currently, this social phenomenon is analysed from the point of view of the individual. This research suggests that the focus should instead shift to the working children's reference groups, whether couples or families, since child labour is the outcome of a network of social relations. Hence, if child labour is eradicated a different means of contention should be offered to the child since the need for social affiliation is one of the rights which should prevail for the child as a human being. Public policies should create tools for social affiliation facilitating the child's incorporation into the formal education system. Popular education is a useful tool for achieving this objective, which is why professionals should design tools by taking into consideration the cultural aspects of different communities. In this sense, anthropology might offer interesting input.

Keywords: children at risk, child labour, community identity.

El trabajo infantil como estrategia de sostén de las familias pobres en la Argentina, la necesidad de rediseñar el objeto de las políticas públicas



María Belén Noceti

Introducción

La siguiente ponencia pretende discutir a través del análisis del recorrido de un proyecto de investigación-acción, la relevancia que adquiere el fortalecimiento interinstitucional en el tratamiento del trabajo infantil en una localidad.

El marco de acción está dado en un espacio comunitario de la localidad de Bahía Blanca, y la iniciativa generada por la Carrera de Medicina de la Universidad Nacional del Sur, que fuera puesta en marcha en febrero del 2005. La formación de Médicos comunitarios se gesta en una didáctica de Aprender-haciendo (Couloun, 1992). En este sentido, los futuros profesionales desarrollan su proceso de aprendizaje en espacios de trabajo en terreno en unidades sanitarias, desde el primer año de cursado. La iniciativa promueve la comprensión de la salud como un fenómeno complejo que involucra a la comunidad y a la comprensión del hombre como un ser biopsicosociocultural. En este sentido la salud no es un mero estado no patológico, sino que comprende un estado de equilibrio entre las distintas esferas que integran la vida humana. Siendo así, el contexto sociocultural resulta necesario de analizar a fin de generar

estrategias de conformación de comunidades saludables. Los espacios de trabajo en terreno seleccionados por la Carrera de Medicina en la actualidad son doce, y a cada uno de ellos concurren grupos de 6 alumnos con sus respectivos docentes y vinculados a las unidades sanitarias barriales. Uno de estos ámbitos es la Comunidad de Villa Nocito. La particularidad de esta comunidad es que uno de los problemas priorizados por los vecinos del barrio fue la salud de los niños/as trabajadores en el reciclado de basura. Consecuentemente es factible, generar acciones en conjunción con los profesionales de la salud a fin de proporcionar protección, promoción y prevención al derecho a la salud de los mismos.

Aspectos teóricos relevantes

En el contexto de investigación-acción consideramos que, la categoría niñez no existe sin una sociedad que la signifique. Esta significación está dada en la constitución de lo que Sandra Carli (1992 y 2002) –operativizando nociones teóricas de Pierre Bourdieu (1984)–, ha denominado el *campo de la niñez*. La constitución de dicho campo supone un espacio simbólico en el cual diversos actores sociales modelan nociones de niño. Estos modelos se constituyen en las relaciones de fuerza de estos actores y en la lucha por la legitimación del contenido de alguno de estos conceptos. El campo de la niñez refiere a un juego de relaciones de poder, cuyas coordenadas son posibles de aprehender mediante el análisis sociohistórico de las mismas.

Como categoría *niñez en riesgo* supone una historicidad que trasciende el ámbito de la política pública y atraviesa diversas esferas sociales en donde se construyen discursos y prácticas, a la vez que se moldean dispositivos¹ acordes a objetivos social-

¹ Entiéndase por dispositivo la forma en que se construye el término Michel Foucault, M: “Un conjunto decididamente heterogéneo, que comprende discursos, instituciones, instalaciones arquitectónicas, decisiones reglamentarias, leyes, medidas administrativas, enunciados científicos, proposiciones morales, filosóficas, filantrópicas; en resumen: los elementos del dispositivo pertenecen tanto a lo dicho como a lo no dicho. El dispositivo es la red que puede establecerse entre estos elementos” (Foucault, M, 1991: 128-129). Así entendido el dis-

mente planteados. Riesgo; es un sustantivo, pero “en riesgo” es una frase que funciona como adjetivo calificativo de ciertos sujetos que, dadas sus condiciones de vida ponen en peligro el orden social establecido en una sociedad espacial y temporalmente acotada. (Noceti, 2005-1) Reviste el carácter de construcción cultural, edificado sobre ideas determinadas de moral y justicia, se involucra en un sistema ético determinado que cataloga ciertos aspectos sociales como peligrosos al mismo tiempo que ignora otros. (Douglas, 1996) Calificar a algunos sujetos miembros de una sociedad como *sujetos en riesgo* legitima la acción del Estado sobre sus vidas. Tal acción supone orientar sobre ellos políticas diversas que permitan controlar el desarrollo de la vida de estos individuos y a su vez proteger al resto de la sociedad de las posibles acciones que los primeros pudieran realizar. Por “parecidos de familia” (Wittgenstein, 1953) puede homologarse la categoría “niños en riesgo” con las categorías de “niños abandonados” o “niños en peligro moral y/o físico”.

En esta ocasión, segmentaremos el análisis respecto de la niñez en riesgo social trabajadora; y no cualquier tipo de trabajo, sino, aquel considerado *visible*. Según Mariela Macri (2005) el trabajo infantil es ante todo una categoría heterogénea y reviste diversas modalidades, abarcando una serie de realidades.

“En principio, podemos hablar de un trabajo infantil “visible”, que es aquél que se vive socialmente como una afrenta. Se trata del trabajo que ejercen los niños cartoneros, los niños malabaristas de las esquinas, y se trata además de un trabajo infantil que es evidente porque habita la calle”.

Para Macri, existe también otro espectro del trabajo infantil, que es invisible. *“Es el trabajo que los niños hacen puertas adentro, tanto en el ámbito doméstico, como en pequeños talleres o en instituciones”.* Esta categoría es difícil de abordar analíticamente y esta incluso vinculado al ingreso laboral precoz y en ocasiones a instancias delictivas por parte de quien ofrece el

positivo resulta un mecanismo de control de la población que contiene dos dimensiones: primero, la naturaleza del vínculo que pueda existir entre los elementos y segundo el carácter histórico que lo conforma como especie de formación surgida en un momento histórico dado, que tuvo como función mayor la de responder a una urgencia social.

trabajo y de quien debe aceptarlo como única estrategia de supervivencia. La autora remarca asimismo otro tipo de trabajo infantil que es el trabajo de tipo rural. *Sobre el que afirma existe muy poca investigación al respecto.*

La problemática del Trabajo infantil a nivel nacional resulta de crecimiento exponencial en la última década. Siendo así en el año 2000 se promulga el decreto 719 del Poder Ejecutivo Nacional a través del cual se crea la Comisión Nacional para la Erradicación del Trabajo Infantil (CONAETI), al interior del Ministerio de Trabajo. Según las cifras publicadas por este organismo en conjunción con UNICEF, en Argentina existen 1.900.000 niños y niñas que trabajan. Entendiendo por trabajo infantil aquellas “*actividades y/o estrategias de supervivencia remuneradas o no, realizadas por personas menores de 14 años de edad (edad mínima requerida por la legislación nacional vigente para incorporarse a un empleo), visibles, invisibles y también ocultas, donde el “sustento logrado” o el “beneficio” del servicio puede servir para sí mismo y/o contribuir al mantenimiento del grupo familiar de pertenencia y/o de la apropiación de terceros explotadores.*”

Los trabajos teóricos y empíricos hasta ahora consultados demuestran que el trabajo infantil imposibilita al menor constituirse en niño, lo aleja paulatinamente de los circuitos e instituciones (escuela y los espacios de juego) que en nuestra sociedad le posibilitan desarrollarse en tanto sujeto de derechos al ampliar sus capacidades cognoscitivas y creativas. Según la pedagoga mexicana Andrea Bárcena, (1995;20) “*...la creatividad del hombre adulto depende de las posibilidades de juego y libertad durante su niñez. Los niños que juegan mucho aprenden a pensar... Hay una semejanza sorprendente entre los niños pequeños que juegan y los científicos que confrontan sus hipótesis o los artistas que perfeccionan sus creaciones Los niños que no juegan perpetúan el subdesarrollo... la desnutrición biológica produce desnutrición psicológica y desnutrición social. El resultado de este proceso es una reducción de la capacidad productiva y creadora en la edad adulta Consecuencias que se proyectan de generación en generación y constituyen junto con la desigualdad económica una de las principales causas (y herramientas) de la perpetuación de la pobreza y del subdesarrollo de las naciones.*”

Enunciado de esta manera el trabajo infantil no solo impacta sobre la vida del niño trabajador, sino sobre la de su núcleo familiar y sobre la de su sociedad. Siendo así es una problemática nacional, y refiere a un proyecto de país. Siguiendo a Bárcena (1992) una sociedad que se desvincula de un fenómeno semejante presume una sociedad incapaz de perfilarse con un proyecto de país a mediano o largo plazo.

A nivel provincial por decreto del ejecutivo fue creada en el año 2005 la Comisión Provincial para la erradicación del trabajo Infantil. (COPRETI), dependiente del Ministerio de Trabajo de la Provincia de Buenos Aires. El objetivo fundamental de este organismo y en consonancia con su contraparte nacional es el de diagnosticar las distintas expresiones respecto del trabajo infantil existentes en la provincia, y realizar acciones tendientes a la erradicación paulatina de este fenómeno, posibilitando la reinserción escolar de los niños y niñas afectados. Espera coordinar con distintos organismos e instituciones las acciones tendientes a alcanzar el objetivo mencionado.

Antecedentes

La problemática del trabajo infantil es abordada por numerosos investigadores provenientes de las ciencias sociales. Tal es así que, autores nacionales como Mariela Macri (2005), Silvia Guemureman (2005), Eva Giberti (1997), Jose Manuel Grima y Alicia LeFur (1999), Silvia Duschatzky (2002 y 2005), Cristina Corea (2000 y 2005), abordan desde la sociología, la psicología y la pedagogía las consecuencias del trabajo infantil sobre la vida de los sectores pobres de la ciudad de Buenos Aires, Río Cuarto y el Gran Buenos Aires. Autores argentinos provenientes del área de educación como Mariano Nadorosky (2001) y Sandra Carli (2003) proponen la escuela como la institución que debiera generar estrategias que posibiliten un cambio a fin de constituirse en espacio inclusivo de este tipo de niños, posibilitándoles el desarrollo de sus capacidades artísticas e intelectuales. En este sentido concuerdan con las ideas de Andrea Bárcena (1995 y 1992) para los niños trabajadores mexicanos. Según la autora la escuela se ha convertido en un comedor

imposibilitándose el desempeño del rol para el que fuera gestada; por ello las políticas públicas de erradicación del trabajo infantil debieran generarse en el propio ámbito de la educación. Autores brasileños como Lucía Rabello de Castro (2001) e Irene Rizzini (1996) proponen no solo el ámbito de la educación, sino al de la sociedad civil, como dupla en conjunción al través del cual debieran organizarse programas de inclusión social para los niños trabajadores.

En una dirección distinta pero complementaria se desarrolla en Latinoamérica un fuerte núcleo de investigadores concentrados en la revista peruana NATs (Niños y Adolescentes trabajadores) los cuales consideran que dadas las condiciones socioeconómicas de los países latinoamericanos, el trabajo infantil resulta realidad innegable y hasta necesaria a los fines de la supervivencia de las familias involucradas. Entienden que, erradicar el trabajo infantil es un proyecto inviable en la región. Contrariamente *“los Estados nacionales debieran generar legislaciones que garanticen condiciones favorables para el desarrollo de estos niños que se construyen a cotidiano bajo una identidad de trabajadores. Negar la realidad es esconderla y favorecer las condiciones inhumanas de vida de estos niños y sus familias. Aquellas políticas gubernamentales que buscan erradicar el trabajo infantil sin proponerse generar políticas de generación de empleo son políticas engañosas”* NATs, (1995:15.) Para estos investigadores –provenientes de disciplinas como el Derecho de familia, Derecho de Menores, Antropología de la niñez, Sociología, Educación, Medicina-; el trabajo infantil debe ser legislado y controlado por el Estado para garantizar que no sean explotados los niños y adolescentes, pero de ninguna manera erradicado. Los sistemas educativos deben adecuarse a las realidades de los niños trabajadores para otorgarles herramientas cognitivas y creativas orientadas a defender sus derechos.

La Argentina en la actualidad ha comenzado una campaña de erradicación del trabajo infantil a través de programas diversos propulsados por entidades como UNICEF y la CONAETI (Comisión Nacional de erradicación del trabajo infantil, creada en el año 2002). El informe de UNICEF y la OIM (Organización Internacional para las Migraciones) presentado en el 2005 solo refiere a la ciudad autónoma de Buenos Aires, la localidad de

Moreno y la de Posadas, abordando de manera cuantitativa y cualitativa el fenómeno del trabajo infantil visible e invisible en el reciclado de residuos urbanos. En la actualidad compañías privadas como en el caso de ciertas telefónicas desarrollan programas de erradicación del trabajo infantil en ciertos conglomerados urbanos a través del programa Proniño, tal es el caso de la ciudad de Bahía Blanca donde aún no existen diagnósticos respecto a las dimensiones de la problemática; con lo cual programa se efectúa en vinculación con solo una escuela de alto riesgo de nuestra localidad y en coordenadas diseñadas en función de las clasificaciones y categorías provenientes de trabajos realizados por esta compañía telefónica y UNICEF en el conurbano bonaerense.

Desde nuestro accionar consideramos necesario la congregación de recursos locales a fin de generar un diagnóstico real de la problemática y posteriormente crear respuestas aplicables a realidades particulares. Creemos que el trabajo infantil se origina en un proceso nacional de crisis económica creciente. Asimismo, este fenómeno se gesta en un contexto relacional diverso, a través del cual ciertas sociabilidades coadyuvan a la construcción de una determinada identidad tanto del niño/adolescente trabajador como de su grupo de referencia familiar y/o de pares. Una acción tendiente a erradicar el trabajo infantil impacta sobre estas relaciones y el contexto de socialización vigente. Siendo así, habría que evaluar caso por caso el tipo de desvinculación que el hecho de no trabajar genera al niño/adolescente en torno a su grupo de referencia. Es necesario evaluar si esta desvinculación no acrecienta su desprotección, aumentando aun más su grado de vulnerabilidad y riesgo social. Con lo cual una política pública de acción sobre el fenómeno del trabajo infantil debe tener como población beneficiaria no al niño sino al grupo de referencia de este niño/adolescente

Metodología de trabajo

Las acciones en el contexto de investigación-acción se han realizado siguiendo metodologías de abordaje cuantitativo y cualitativo.

En el primer caso realizamos un socio diagnóstico barrial a través de un censo barrial, con la participación de la Escuela de Enfermería Municipal. Este censo no solo nos brindó información respecto a indicadores sociodemográficos, sino culturales, escolares, laborales y de salud de la población. Obtuvimos un corpus de datos que reflejan enfermedades prevalentes en la zona, de esta manera es factible priorizar acciones de atención médica en uno u otro sentido.

Respecto de la metodología cualitativa, ponderamos la construcción de categorías *emic* (Harris, M 1983:34), respecto de la salud en general. Habiendo detectado en la zona de Villa Nocito como prioritario el tratamiento del trabajo infantil esta categoría fue explorada a partir de los discursos de maestros de escuela y niños trabajadores. Se realizaron 10 entrevistas en el primer caso y 15 en el segundo entre niños de 7 a 14 años. El trabajo con categorías *emic* implica la recolección fiel de las explicaciones tal como las entregan los miembros de la cultura en estudio (Reynoso, C, 1986:24), supone el sentido cultural desde la explicación cultural misma. Las categorías *emic* se definen por su contexto de situación y no solo por su formato estructural, a diferencia de las categorías *etic* que construye el observador externo a la cultura en análisis,² y cuyo contexto de explicación es la cultura del observador. A fin de explicarnos en las prácticas cómo operan estas categorías realizamos observaciones etnográficas en contextos áulicos y en las calles durante las prácticas de trabajo infantil, finalmente contratamos información y construimos las categorías.

² Los sufijos, *emic* y *etic*, para calificar el estudio de la cultura, se toman en antropología por los años 50, en analogía a la lingüística la fonología –*phonic*– y la fonética –*phonetic*–. Mientras la primera aquélla se centra en el estudio de las unidades sonido significativas, la segunda refiere a la descripción de los sonidos del hablante efectuada por un observador exterior a efectos comparativos, y exenta de sentido para el hablante. De ahí que investigadores de la «nueva etnografía» tal como Goodenough, S. Tyler, C, Frake, P, Kay, tintentan, mediante el trabajo de campo, indagar respecto a las decisiones comportamentales que adoptan los individuos en el contexto cultural en el que reencuentran y en consonancia con valores culturales vigentes. El etnógrafo trata, por tanto, de captar la cultura de los nativos de forma análoga a la que éstos han seguido para aprehenderla, mediante un proceso de endoculturación.

En el diseño de acciones tendientes a propiciar la participación comunitaria nos enrolamos en la idea del trabajo en red y la circulación de información a fin de posibilitar ejercicios de constitución de poder y saber en forma horizontal. (Boisier, 1998).

La ciudad de Bahía Blanca

Ubicada al sur de la provincia de Buenos Aires y a unos 7 km de la zona marítima. Según el Censo Nacional de Población 2001 la ciudad de Bahía Blanca tiene una población de 284.776 habitantes. En el 1er semestre del 2005 el porcentaje de personas pobres era de 35,3% de la población total y el de indigentes del 18,1% según datos consignados por la municipalidad. Las progresiones históricas respecto de la pobreza e indigencia muestran una tendencia en alza respecto de estos índices, existiendo un pico en el 2003 y luego mermando, pero no llegan a valores menores a los del 2002 (ver gráfico1).

El ámbito comunal

La comunidad de Villa Nocito cuenta con 3.146 personas en total según los datos del Censo 2001 brindados por el INDEC. Son nativos 2435 personas, 489 son extranjeros y 222 son nativos aborígenes originarios. Del total de 849 hogares, alrededor del 87% se encuentra bajo la LP. En anexo puede verse la pirámide poblacional fruto del censo realizado por los alumnos de la Carrera de Medicina, de allí se releva que el 30% de la población total está constituida por menores de 18 años.

Las escuelas vinculadas a esta comunidad son tres, una de educación primaria básica (EPB), otra de educación secundaria básica (ESB) y finalmente una de educación inicial (EEI) La matrícula en las dos primeras ha descendido en los últimos 3 años; en un 33% en el primer caso, y en un 27% en el segundo. En cambio en la EEI la matrícula ha aumentado en un 10%.

La Unidad sanitaria barrial estuvo cerrada durante ocho años y fue reabierta en enero del 2005 gracias a la gestión de la sociedad de fomento ante el municipio.

La apertura de la Unidad sanitaria coincidió con la puesta en marcha de la Carrera de Medicina y por tanto con el Convenio existente entre la Secretaría de Salud de la Municipalidad y la Casa de Altos estudios.

La primera labor de los estudiantes consistió en realizar un censo poblacional y caracterizar el estado de salud de la Comunidad. Posteriormente se congregaron líderes barriales y se realizaron grupos focales a fin de conceptualizar la noción de salud barrial, así como generar una priorización de problemas (Rovere, M:1993). Dicha priorización fue luego evaluada en torno a la gobernabilidad del equipo de salud y los estudiantes, y se seleccionaron problemáticas de salud abordables desde una gestión participativa (SIEMPRO, 1999). El reciclado de basura y las enfermedades vinculadas resultó uno de los ejes de trabajo seleccionados por la mesa de trabajo.

Resultados y Discusión

El Trabajo Infantil contextualizado

El fenómeno del trabajo infantil en Bahía Blanca denota diferencias con el de otros centros urbanos del país. Principalmente porque según los datos obtenidos en entidades dependientes de la Municipalidad, no existen aún niños trabajadores desvinculados totalmente de sus familias. Según los datos aportados por la Casa del Menor de Bahía Blanca, las estadísticas de los últimos 3 años reflejan un aumento en números absolutos de niños en situación de calle que realizan *trabajo visible*, así como un mayor número de familias que poseen al menos un niño en estas condiciones. (Ver gráfico 2). Una característica de la ciudad es que hasta la fecha cada niño abordado por el equipo municipal remite a un grupo familiar. No se ha encontrado hasta el momento ningún menor de edad en situación de calle totalmente desvinculado de un núcleo familiar, con lo cual la labor de reinclusión resulta factible.

En el contexto de entrevistas realizadas a docentes de escuelas de alto riesgo en las cuales se encuentra población de niños trabajadores, es una constante referenciar en el discurso el niño trabajador que trabaja con su familia.

“S es uno de los payasitos de calle Alem y Aguado, el papá es Payaso y les ha enseñado todos los malabares y trucos, nunca los deja solos, en temporada están en Monte Hermoso” (Maestra L de EGB VN; abril 2006, cassette 1-a).

“Trabajar para E es de todos los días, generalmente se acuesta a las 2 de la mañana, por eso cuando llega al colegio viene muerto de hambre porque seguro se levanta a las 12hs y llega para almorzar, ¿desayunar... qué es eso? (Maestra M de EGB VN; abril 2006, cassette 2-a).

En el 100% de los entrevistados, los maestros manifiestan que en todos los casos que conocen los chicos trabajan cuidados.

“A los nenes los padres no los dejan solos, eso que dicen las asistentes sociales, que el pibe está en riesgo en la calle (niega con la cabeza) ...qué se yo a mí me parece que está más en riesgo el que se queda solo en la casa al cuidado de los bebés, este barrio ya a las 6 de la tarde es terrible, y sino se pueden quemar que se yo tantas cosas!!!” (Maestra M de EGB VN; abril 2006, cassette 2-a).

“Hay que escuchar a los chicos, el miedo está instalado en la noche cuando se quedan solos en la casa, no en la calle...al menos eso deducís de lo que te cuentan” (Maestra L de EGB VN; abril 2006, cassette 1-a).

De las entrevistas no surge una idealización del trabajo infantil, pero sí un intento de deconstruir la imagen de abandono que suele acompañar al niño que trabaja en la calle.

A su vez en el contexto de entrevistas a niños trabajadores, de las 15 entrevistas que realizamos en 13 encontramos algunas de las siguientes manifestaciones, que remiten al trabajo como actividad que se espera realizar.

“A mí me gusta más ir con mi papá a payasear que estar acá en la escuela, pero si no vengo mi papá no me lleva, y si me va mal en las notas, tampoco”.

“Yo prefiero laburar con mis hermanos que venir acá y aburrirme como un gil”.

“Te da frío, pero es más divertido; además vamos todos en el carro”.

“Yo no veo la hora que me dejen ir en el carro con mis hermanos, pero mi mamá dice que soy chiquito y me puedo caer”

“A mi me gusta porque salimos todos juntos con mi mamá, la que se queda es mi hermana la que me sigue que cuida a los dos chiquitos y hace la comida”.

“A veces encontras golosinas en la basura, y están buenas; te da un poco de asco revolver pero después esta bueno cirujear”.

“Yo quisiera a veces no ir, pero si no voy me quedo solo; entonces voy y listo” (respecto a cirujear).

“A mi me copan los sábados a la noche porque hay mucha gente y salen a divertirse entonces ganas mas plata en la esquina con los malabares,... voy porque si no me tengo que quedar lavando platos o cuidando a los chiquitos y eso no me gusta”.

“Yo trabajo porque quiero, porque sino me quedo en casa, pero no quiero”.

“A mi me gusta estar con mis hermanos, porque siempre haces cosas divertidas, vamos con mi viejo y mi tío...mamá se queda en casa y nos espera”.

“A mi me da frío pero si te moves se pasa, a veces tengo sueño entonces me quedo con mi hermana y nos dormimos después de ver la tele”.

“Mi hermana me cuida de noche, cuando todos se van, nos quedamos jugando hasta las 4 de la mañana y después nos despertamos re tarde para ir al colegio, los demás siguen durmiendo... vienen re tarde, cuando sea grande me voy con ellos”.

(Contexto de entrevistas Niños trabajadores VN, año 2007).

No pretendemos desde aquí ponderar el trabajo infantil, ni resaltar una mirada romántica fundada en un relativismo cultural exasperado que idealice una cultura de la pobreza. Sino reflexionar respecto de la necesidad de correr la mirada de las políticas publicas focalizadas en los niños trabajadores y orientarla a grupos familiares que han tomado como estrategia de supervivencia el hecho de que sus niños trabajen. De esta manera reflejamos la necesidad de ponderar los vínculos familiares con lo cual erradicar el trabajo infantil necesariamente requiere políticas de microemprendimientos que ofrezcan alternativas de producción de recursos económicos para las familias vinculadas.

Vivir de la Basura

Vivir de la basura es una estrategia de supervivencia cotidiana de muchas familias en la localidad de Bahía Blanca, el reciclado deja una ganancia que depende de quienes compran Mundo dominado por intereses de intermediarios; que no está regulado por el estado. Con lo cual quienes recolectan y clasifican luego deambulan entre quienes ofrecen los mejores precios de compra del cartón, el vidrio, el papel, los metales y el plástico. En este intersticio del mercado logran la supervivencia diaria numerosas familias. Este es un fenómeno social interesante en Bahía Blanca, zona industrial; en la cual reciclar es parte del circuito de las propias empresas del polo petroquímico las cuales corresponden todas a empresas extranjeras específicamente europeas; y a las cuales ni el Estado nacional ni el municipal regulan, siendo que en los últimos 20 años el incremento de cáncer en la zona ha sido exorbitante según datos del Instituto de Investigaciones Oncológicas del Hospital Zonal José Penna.

“La familia de D.. es toda una empresa de reciclado, todos trabajan desde el mas chiquito al mas grande; viven de la basura, por eso los olores; que se yo aquí hay muchos chicos que viven de la basura... te vas acostumbrando... al principio lo rechazas, luego piensas que es el único medio de vida y hasta diseñás los deberes para que puedan hacerlos en sus tiempos... no se si esta bien, muchas veces no llego a cumplir las planificaciones, pero es lo único que se me ocurre para que sigan estando en la escuela” (Maestra M de EGB VN; abril 2006, cassette 2-a).

El barrio en si *es una montaña de basura*, según los vecinos la basura es un problema; tanto por el olor como por la contaminación ambiental del suelo, aumentado por la inexistencia de cloacas en el área. Por otra parte la ubicación sudoeste del barrio, resulta en dirección de los vientos provenientes de la petroquímica instalándose fuertes olores en toda la zona sumados a los propios de la acumulación de basura. El tema del saneamiento ambiental resulta para la comunidad un problema a resolver. Por tanto las demandas de la sociedad de fomento al municipio por cloacas y por una mejora en la recolección diaria de residuos, es continua.

Siendo la basura un problema, lo es también el vecino que la acumula en su casa aún cuando sea por cuestiones de supervivencia. El vecino que recicla es construido por el resto como un sucio y no como un trabajador. En Villa Nocito los Hogares vinculados al reciclado de residuos son 30; de los que 18 viven exclusivamente de esta actividad mientras que los restantes combinan la estrategia de supervivencia diaria con empleos precarios diversos de los adultos, y otras clases de trabajo visible por parte de los niños: a saber limpieza de vidrios de autos, venta ambulante diversa, pedido de limosnas.

En el contexto de estos 28 hogares tenemos computados 49 niños, menores de 14 años, y 28 niños son mayores de 6 y acompañan a sus familias en el ciclo de recolección, selección y clasificación de productos provenientes de la basura. Son los adultos, jefes de familia –hombres o mujeres– quienes se encargan de realizar la posterior venta de lo recolectado. Las problemáticas más frecuentes de salud vinculadas a esta actividad tienen que ver con infecciones diversas, parasitosis, asma, intoxicaciones digestivas, lesiones en la piel y cuero cabelludo; mordeduras de roedores y perros los niños menores de 6 años también se encuentran expuestos a problemáticas de salud derivadas de la acumulación de basura en las inmediaciones de las habitaciones donde residen, o por la convivencia con el resto de los familiares.

Talleres de educación para la salud comunitaria

En tanto es una preocupación de la unidad sanitaria las consultas pediátricas que refieren a las problemáticas de salud antedichas se desarrolló junto con las escuelas y la sociedad de fomento, una serie de talleres dirigidas a niños por un lado y a adultos por el otro a fin de generar estrategias de cuidado de la salud en relación al contacto cotidiano con la basura.

Consideramos que estos talleres debían estar dirigidos al vecindario en general, ya que de esta forma acercábamos información a todos por igual, y podíamos generar espacios de diálogo entre quienes vivían de la misma y quienes *padecían* la

actividad de sus vecinos. Como resultado de estos espacios obtuvimos el rediseño de actividades en la EEI y el surgimiento de un Proyecto entre padres, unidad sanitaria, universidad y escuela en torno al reciclado de residuos domésticos. Asumiendo que estos papás poseen un saber que es necesario para la comunidad, intentamos fortalecer su participación en el diseño del proyecto y de esta manera generar nuevas formas de vinculación entre vecinos. El hecho de que estos papás de pronto eran quienes conocían el mundo de la compra y venta de residuos, proporcionó una forma diferente estructurar las relaciones entre vecinos. Siendo así, dejaron de ser los sucios, *para constituirse en el papá o la mamá de x nene que sabe donde vender mejor tal cosa, y obtener mejores ganancias*. Las ganancias obtenidas se destinan a mejorar la merienda de los niños que asisten a la escuela, así como en la compra de material didáctico o para el mantenimiento de la institución educativa, son administradas a través de la cooperadora escolar y de la sociedad de fomento barrial que presta las instalaciones para la clasificación y acumulación de material de residuo reciclable.

En el contexto de la EEI la participación de niños en el trabajo de reciclado de basura familiar es nula. Esta participación comienzan entre los 7 y 8 años de edad y se instala por tanto en la EPB y más aun en la ESB. Se generó desde la unidad sanitaria una serie de talleres destinados a los docentes a fin de que sean ellos en el contexto de la planificación curricular quienes brindaran información a los niños respecto de los cuidados de la salud en las actividades de reciclado. La adherencia de los docentes a estos talleres fue de un 60% de la planta en el caso de la EPB y del 20% en el caso de la ESB.

Además, en la unidad sanitaria se lleva un control por historia clínica de los niños trabajadores que asisten acompañados de sus mayores a las consultas médicas. De esta manera se intenta realizar un seguimiento de las patologías sobre todo aquellas vinculadas a procesos bronquiales que resultan de la continua exposición a gases que emanan de las acumulaciones de basura. Si bien hasta el momento no se ha podido alejar a estos niños de estas actividades, la unidad se encuentra avocada al control de los procesos patológicos concurrentes. Se generan acciones buscando la adherencia a los tratamientos y

la permanencia en los mismos, siendo así las visitas domiciliarias en caso de no asistencia a la unidad son realizadas de forma continua por el personal de salud.

Conclusiones

Los datos aislados respecto del trabajo infantil en Bahía Blanca muestran que el trabajo infantil es un tipo de estrategia de supervivencia seleccionada por un grupo familiar, y no solo por individuos. Siendo así creemos necesario idear políticas de fortalecimiento familiar en microemprendimientos que ofrezcan alternativas de supervivencia a los núcleos familiares; y no simples becas dirigidas a individuos.

De las observaciones etnográficas en contextos áulicos detectamos que las escuelas que contienen en sus matriculas alumnos que trabajan en las calles, no tienen hasta el momento desarrolladas estrategias didácticas de aprendizaje fundadas en dichas realidades. De los datos observacionales extraemos que, en promedio, los niños que trabajan en las calles, no toleran estar sentados más de 15 minutos. Con lo cual resulta sumamente difícil que los niños construyan la escuela como un espacio de invención y creatividad. Siendo la escuela un lugar aburrido y monótono que no les ofrece ninguna tipo de desafío, la calle parece más atractiva con sus imponderables y descubrimientos continuos. A medida que avanza la edad de los sujetos, la construcción de la escuela como espacio que no tiene nada para ofrecer con la realidad cotidiana es mayor; y por tanto se pondera la elección de la calle. Por otro lado las políticas públicas tendientes a favorecer la estancia de los niños en el sistema escolar formal por medio de becas, tienden a ocasionar la desvinculación de los niños de la cotidianeidad familiar, nuestros datos demuestran que los padres y hermanos tienden a aislar a estos niños en la medida que estos no comparten la actividad, incluso los horarios de sueño varían, se vive a trasmano “cuando ellos están despiertos nosotros dormidos” (entrevista padre de X, año 2007), finalmente el niño opta por dejar la escuela para sentirse incluido en su familia. Las políticas públicas deben buscar otra forma de intentar captar los niños para el

sistema formal de educación, quizás diseñar horarios escolares diferentes o anclarse en programas de educación popular.

Respecto de la comunidad barrial existe una estigmatización respecto de las familias que tienen niños trabajadores, y más aún de aquellos que reciclan basura. En el barrio son catalogados como *sucios*, sus compañeros no trabajadores los excluyen de los juegos diarios; no sucede lo mismo con aquellos niños trabajadores que se dedican a otros tipos de trabajos. Asimismo desde las acciones de la unidad sanitaria hemos podido vislumbrar que estas construcciones pueden ser revertidas si se pondera el saber de los sujetos recicladores en favor de comunidades saludables.

Los aportes que la Universidad puede realizar a fin de mejorar la calidad de vida de su comunidad son diversos; desde el diagnóstico cuantitativo y cualitativo de un fenómeno social como el trabajo infantil y la formación de recursos humanos en la construcción de estrategias de protección integral de derechos del niño; hasta la participación en la gestación de estrategias de supervivencia alternativas al trabajo infantil. En acuerdo con Macri (2005) diremos que primamos la erradicación del trabajo infantil y no la de los trabajadores infantiles, pero enfatizamos la necesidad de medidas macroestructurales y en ello es fundamental la participación del estado en sus distintas instancias.

Bibliografía

- BÁRCENA, A. (1990). “Introducción”. *Revista Pibes Unidos*, N.º 1, pp. 3-4.
- BÁRCENA, A. (1992). “Textos de derechos humanos sobre la niñez”. En: *Comisión Nacional de derechos humanos*. Mexico: Cedemic., pp. 20-32. (Colección Manuales).
- BOISIER, S. (1998). Post-scriptum sobre desarrollo regional. Modelos mentales y modelos reales. Santiago de Chile: Inst. Latinoamericano y del Caribe de Planificación Económica y social (ILPES). Documento 98/45.
- BOURDIEU, P. (1984). “Algunas propiedades de los campos”. En: *Sociología y Cultura*. Mexico: Nueva Imagen, pp. 135-141.

- BUSTELO, E. (1986). "Planificación Social: del rompecabezas al "abrecabezas". *Cuaderno de Ciencias Sociales*. N.º 92. San José: FLACSO.
- CARLI, S. (1992). "El campo de la niñez. Entre el discurso de la minoridad y el discurso de la educación nueva". En: Pui-gross, A. *Escuela democracia y orden (1916-1945)*. Buenos Aires: Galerna, pp. 99-160. III tomo de la serie Historia de la Educación Argentina.
- CARLI, S. (1994). "Historia de la Infancia: Una mirada a la relación entre cultura, educación y sociedad en Argentina". *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*. Año III, n.º 4. Buenos Aires: Fac. de Filosofía y Letras. Buenos Aires: Miño y Davila, pp. 3-11.
- CARLI, S. (2002). *Niñez, pedagogía y política*. Buenos Aires: Miño y Davila.
- COREA, C. (2000). *Se acabo la infancia?*. Buenos Aires: Lumen.
- CHÁVEZ, P.; Barrios, A. "Evaluación de Programas y Proyectos Sociales a nivel Local. Un enfoque comunicativo". Venezuela: Universidad Central, Centro de estudios del Desarrollo.
- DOMÉNECH, E. (1998). "Imágenes de Infancia". *Boletín del Instituto de Derechos del Niño*. La Plata: UNLP.
- DOMÉNECH, E. y GUIDO, L. (2003). El paradigma del patronato. De la salvación a la victimización del niño. La Plata: Edulp.
- DOUGLAS, M. (1986). *Cómo piensan las instituciones*. Madrid: Alianza Universidad.
- DOUGLAS, M. (1996). *La aceptabilidad del riesgo en ciencias sociales*. Barcelona: Paidós.
- DUSCHATZKY, S. (2002). *Tutelados y Asistidos*. Buenos Aires: Paidós.
- DUSCHATZKY, S. y COREA, C. (2005). *Chicos en Banda*. Buenos Aires: Paidós.
- FOUCAULT, M. (1991). *Saber y Verdad*. Madrid: La Piqueta.
- FOX, Jonathan. (1993). *The politics of food in Mexico: state power and social mobilization*. Ithaca; London: Cornell University Press.
- GIBERTI, E. (1997). "La niñez y el hacer política". En: *Políticas y niñez*. Buenos Aires: Losada-UNICEF.

- GRIMA M.; LE FUR, A. (1999). *¿Chicos de la calle o trabajo chico?*. Buenos Aires: Lumen Humanitas.
- GUEMUREMAN, S. (2005) "La situación de la infancia y la adolescencia en Argentina" (on line). Disponible en: <http://www.observatoriojovenes.com.ar>
- HAMMERSLEY, M.; ATKINSON, P. (1994). *Etnografía. Métodos de Investigación*. Buenos Aires: Paidós.
- HARRIS, M. (1983). *Antropología Cultural*. Buenos Aires: Alianza.
- LO VUOLO, R.; BARBEITO, A. y col. (2004). *La pobreza de las políticas contra la pobreza*. Buenos Aires: Miño y Davila.
- MACRI, M.; Ford, M.; Berliner, C. (2005). Historia y actualidad del trabajo infantil en Argentina: acontecimiento y proceso. En: *Boletín Encuentros*, Año V, N. 37. OIT IPEC Sudamérica.[On Line] Disponible en: <http://www.oit.org.pe/ipec/boletin/noticia.php?notCodigo=765>
- MACRI, M.; Ford, M.; Berliner, C. y Molteni, M. (2005). "Trabajo infanto-juvenil en Argentina. Su aproximación conceptual y socio-cultural". En: *Niños, menores, infancias*, n.º 3. Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la UNLP. (on line). Disponible en: http://www.jursoc.unlp.edu.ar/infancia/r3ponencia_trabajo.htm
- MACRI, M.; Ford, M.; Berliner, C.; Molteni, M. (2005). *El trabajo infantil no es juego. Estudios e investigaciones sobre trabajo infanto-adolescente en Argentina (1900-2004)*. Buenos Aires: La Crujía.
- MACRI, M.; Ford, M.; Berliner, C.; Molteni, M. (2005). No quiero... En: *Infancias: varios mundos. acerca de la inequidad en la infancia argentina*. Buenos Aires: Fundación Arcor -Fundación W. Benjamin- Unicef.
- MACRI, M.; Ford, M.; Berliner, C.; Molteni, M. (2004). Trabajo infanto-juvenil en Argentina: su aproximación conceptual y sociocultural. En: *VI Jornadas Nacionales de Sociología ¿Para qué la Sociología en la Argentina actual?* Buenos Aires: Universidad, Carrera de Sociología, Facultad de Ciencias Sociales.
- MAGARIÑOS DE MORENTIN, J. (1998). "Manual operativo para la elaboración de 'Definiciones contextuales y 'Redes Contrastantes". *Signa. Revista de la Asociación Española de Semiótica*, nº 7, pp. 233-253.

- MENDOZA, M. (1991). Una propuesta para el estudio antropológico de las interacciones sociales infantiles: uso de técnicas observacionales en una comunidad toba Nachilamo' lek. *Scripta Ethnologica*. Vol X. Buenos Aires: CAEA, pp. 116-126.
- NATS (1995). en adelante Revista Internacional de Niños y Adolescentes trabajadores. Edit. Rada Barnen.
- NOCETI, M. (2002). "El Niño, la Familia y el Estado, en la Argentina a lo largo del siglo XX y en la actualidad. El caso de la policía de Buenos Aires". *Niños, Menores e Infancias*. Revista electrónica del Instituto de Derechos del Niño de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales. UNLP. <http://www.jursoc.unlp.edu.ar/infancia>
- NOCETI, M. (2005). " 'De Santiago, una más'. Una de tantas Historias vivida por chicos y construida por grandes". Simposio "Antropología y Niñez en América Latina". *Revista electrónica e-I@tina, Rev latinoamericana de estudios sociales*, n.13 noviembre-diciembre del Instituto Gino Germani. Buenos Aires: Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires. UBA, pp. 5-18.
- NOCETI, M. (2005). "Organizaciones fuertes. Presencia y decisión en el devenir de las políticas públicas dirigidas a niños en riesgo social en la pcia. de Buenos Aires". *Revista electrónica e-I@tina, Rev latinoamericana de estudios Sociales*, n. 11 abril-junio Rev. del Instituto Gino Germani, Fac. de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires. UBA, pp. 19-31.
- NOCETI, M. (2001). "Children on social risk in Argentina. Social policies and institutional practices. Contributions from an ethnographic approach". En: Libro de Actas del Congreso Internacional "Children and Young people in changing world. A holistic approach", pp.130-147.
- NOCETI, M. Belén. "Dangerous childhood. an ethnographic research in younger penal institutions" proceedings of Commission on Folk Law and Legal pluralism, 14th International Congress of the International Union of Anthropological and Ethnological Sciences on the 21st Century, pp. 297-310.
- RABELLO DE CASTRO, L. 2001. "Cities and Social participation: Social inequalities from children's and youth-s points of view". *International Journey of Anthropology*. vol 16 n. 2-3, pp.77-87.

- RIZZINNI, I. (2000). A criança e a lei no Brasil. Rio de Janeiro: UNICEF CESPI/USU.
- RIZZINNI, I. y col. (1996). Olhares sobre a criança no Brasil. Séculos XIX y XX. Rio de Janeiro: CESPI, USU.
- Robirosa Mario y otros. "Hacia un nuevo paradigma de la planificación social algunas cuestiones básicas". En: *Turbulencia y planificación Social. Lineamientos metodológicos de gestión de proyectos sociales desde el Estado*. UNICEF: Siglo XXI.
- Rovere, M. (1993). "Una teoría muy práctica". En: *Planificación estratégica de recursos humanos en salud*. N.º 95. Washington DC.: Organización Panamericana de la Salud, pp. 13-32, Serie desarrollo de recursos Humanos.
- RUSSELL [et al.] (1986). "The Construction of Primary Data in Cultural Anthropology". *Current Anthropology*, vol. 27, n.º 4, august-october, pp. 382-396.
- SIEMPRO. Planificación estratégica de políticas y programas sociales. Módulo II. Ministerio de Desarrollo Social y Medio Ambiente. Argentina.
- TAMAYO SÁEZ, M. (1995). "El análisis de las políticas públicas". En: La nueva administración pública. Banon, R. y Carrillo, E., comps. Madrid: Alianza.

Anexos

Grafico 1. Serie histórica Porcentaje de hogares y personas bajo las líneas de pobreza e indigencia.

	<i>Bajo la línea de indigencia</i>		<i>Bajo la línea de pobreza</i>	
	<i>Hogares en %</i>	<i>Personas</i>	<i>Hogares</i>	<i>Personas</i>
Mayo 2001	4,3	6,7	15,1	22,0
Octubre 2001	7,7	12,0	20,8	30,9
Mayo 2002	11,8	18,2	30,0	40,9
Octubre 2002	13,3	20,3	35,6	46,0
1° sem 2003	14,6	19,4	32,1	40,8
2° sem 2003	10,9	14,0	28,8	36,9
1° sem 2004	9,7	13,3	31,0	39,1
2° sem 2004	8,0	10,6	25,2	31,3
1° sem 2005	11,9	18,1	25,7	35,3

Datos aportados por Municipalidad de Bahía Blanca.

Dirección Estadística.

Alsina 65, tel. +54 (291) 459 4000, internos 2218.

Grafico 2. Número de Menores de edad en situación de calle y que realizan trabajo visible detectados por el Programa de Operadores de Calle de la Municipalidad de Bahía Blanca. Número de familias contactadas.

<i>Año</i>	<i>Número de Chicos que realizan trabajo visible</i>	<i>Número de familias vinculadas</i>
Dic 2002	125	48
Dic. 2003	163	71
Dic. 2004	178	87

Datos aportados por Casa del Menor- de la Municipalidad de Bahía Blanca.

La política de inserción por la economía en Francia

EGUZKI URTEAGA

DEPARTAMENTO DE SOCIOLOGÍA
UNIVERSIDAD DEL PAÍS VASCO
eguzki.urteaga@ehu.es

Resumen: En las últimas tres décadas, Francia ha reconocido un derecho a la inserción a las personas que se hallaban en una situación de vulnerabilidad social, a pesar de que puedan distinguirse varios periodos. La aprobación de la Renta Mínima de Inserción (RMI) y la creación de estructuras especializadas en la inserción por la economía, especialmente en dirección de los jóvenes, han significado un cambio de filosofía, puesto que se abandona el derecho a la asistencia para acceder al derecho a la inserción. Gracias a unos cambios legislativos, con la aprobación de la ley de lucha contra las exclusiones y de la ley de cohesión social, esta política ha dado lugar, por una parte, a la creación de estructuras adecuadas, sinónimas de empresas de inserción, de asociaciones intermedias, de entidades de inserción o de agrupaciones de empleadores, y, por otra parte, a la aprobación de unas medidas individuales que se parecen a unos con-

tratos subvencionados. La inserción por la actividad económica pretende favorecer la reinserción laboral de unos colectivos marginados, lo que supone unas condiciones previas en materia de salud, de habilidades sociales y de capacidades cognitivas.

Palabras clave: política social, inserción, actividad económica, Francia.

Reinsertion through economy policy in France

Abstract: In the last three decades, France has recognized a right to the insertion to the persons who were situated in a situation of social vulnerability, in spite of the fact that several periods could be distinguished. The approval of the Minimal Revenue of Insertion (RMI) and the creation of structures specialized in the insertion by the economy, specially in direction of the young persons, have meant a change of philosophy, since the right of the assistance to the right of the insertion. Thanks to a few legislative changes, with the approval of the law of fight against the exclusions and the law of social cohesion, this policy has given place, on one hand, to the creation of suitable structures, synonymous of companies of insertion, of intermediate associations, of entities of insertion or of employers' groups, and, on the other hand, the approval of a few individual measures that are feigned for helped contracts. The insertion for the economic activity tries to favor the labour rehabilitation of a few isolated groups, which supposes a few previous conditions as for health, social skills and cognitive capacities.

Keywords: social politics, insertion, economic activity, France.

La política de inserción por la economía en Francia



Eguzki Urteaga

Introducción

A lo largo de los últimos treinta años, Francia ha favorecido el desarrollo de un derecho a la inserción, especialmente vía la Renta Mínima de Inserción (RMI)¹ y las estructuras de inserción por la economía, pasando así de un derecho a la asistencia a un derecho a la inserción. Esta política se ha traducido a la vez por la creación de estructuras especializadas (empresas de inserción, asociaciones de inserción, agrupaciones de empleadores para la inserción y formación) y unas medidas individuales bajo la forma de contratos subvencionados (Contratos Empleo Solidaridad, Contratos Iniciativas Empleo, Empleos Jóvenes, Contratos Empleo Consolidado). La inserción a través de la economía, que se ha convertido en la inserción por la actividad económica, es uno de los apartados de la economía social y solidaria. Reúne a un conjunto de entidades y de dispositivos destinados a favorecer la reinserción laboral de unos colectivos fragilizados o marginados para los cuales las perspectivas de acceso al empleo suponen unas condiciones previas en materia de salud y de habilidad social para que puedan conservar un trabajo de manera duradera.

¹ La RMI es una prestación social concedida desde el 1 de diciembre de 1988 por las Cajas de Ayuda Familiar y por la Mutualidad Social Agrícola a las personas cuyos recursos son inferiores a una cuantía fijada por el Gobierno. En marzo de 2007, 1 229 754 personas recibían esta prestación, de las cuales la mayoría vivían solas. La RMI ha sido sustituida por la Renta de Solidaridad Activa (RSA) el 1 de junio de 2009.

De los años 1950 a los años 1970

Al inicio de los años 1950, las primeras comunidades de Emmaüs inventan el concepto de activación de las personas como medio de lucha contra la exclusión. En 1974, la ley, que reconoce los Centros de alojamiento y de reinserción social (CARS)², pone el énfasis sobre las actividades de inserción. Asimismo, la circular 44, publicada el 10 de septiembre de 1979 por el ministerio de Sanidad y de Seguridad social, constituye el marco legal de la inserción por la economía a través de la creación de unos Centros de adaptación a la vida activa (CAVA)³. Están destinados a facilitar la reinserción social de las personas amenazadas de inadaptación y se organizan en tres tipos de estructuras: los talleres de aproximación al trabajo y al esfuerzo; los centros de día para las personas cuyo retorno al empleo no protegido parece difícilmente concebible; los servicios de colocación que permiten trabajar fuera, bajo el control del centro, y gestionados principalmente por los CARS. No obstante, conocen un éxito limitado y se mezclan progresivamente a los demás dispositivos generales de inserción.

En los años 1970, los jóvenes son los primeros afectados por el incremento del desempleo. En 1975, las primeras medidas de empleo-formación son puestas en marcha, pero tienen una duración limitada puesto que se interrumpen a partir del mes de junio de 1976. Poco después, en 1977, la idea es retomada y encarada por los tres pactos para el empleo conocidos como las “prácticas Barre”, del nombre del Primer ministro de la época. Al término de estas prácticas, cerca de 500 000 jóvenes son contratados gracias a una exoneración de cargas sociales para las

² Las CARS tienen como objetivo: la acogida, el alojamiento, el acompañamiento y la inserción laboral de las personas en búsqueda de alojamiento o de vivienda con el fin de permitirles acceder a una autonomía personal y social. Teniendo en cuenta sus misiones, los CARS intervienen en diferentes ámbitos de decisión a propósito de las políticas sociales locales. Las CARS forman parte igualmente del “dispositivo invernal de acogida de urgencia”, es decir que sus capacidades de acogida de urgencia aumentan durante este período.

³ Los CAVA realizan, tras la firma de un contrato, unas obras que no obedecen a las reglas del mercado y son el objeto de un convenio específico con el ministerio de Sanidad. No se trata de unas estructuras regidas por el derecho laboral y las personas que trabajan en estos talleres reciben una remuneración que varía entre el 30% y el 80% del salario mínimo interprofesional.

empresas. Son creados unos espacios de trabajo de tipo “talleres de producción”, llevados a cabo fundamentalmente por el sector de la prevención especializada y, por lo tanto, por los educadores. La circular 44 pretende reconocer estas iniciativas y ofrecer un marco jurídico a estas empresas de un nuevo tipo.

Los años 1980

En 1981, el gobierno socialista, recién llegado al poder, convierte a la inserción socio-profesional de los jóvenes en una preocupación central, ya que, en esta época, el 45% de los desempleados tiene menos de 25 años y los jóvenes que se hallan en el paro representan a 900 000 personas. En este contexto, Bernard Schwartz entrega un informe al gobierno titulado “la inserción profesional y social de los jóvenes en dificultad”. Elaborado a partir de las contribuciones y experiencias de más de 400 profesionales de la inserción, pone en evidencia cinco principios fundamentales para llevar a cabo una política eficaz a favor de la inserción de los jóvenes: 1) la proximidad o la capacidad de superación de los jóvenes, 2) la toma en consideración integral de sus dificultades, 3) la participación activa de los jóvenes, 4) la discriminación positiva a favor de los que se encuentran en dificultad y 5) la innovación para inventar nuevas respuestas.

Se crean las Misiones jóvenes el 26 de marzo de 1982. Se destinan a la orientación y al apoyo personalizado de los jóvenes de entre 16 y 25 años que se hallan en dificultad de inserción social y profesional. Concebidas como unos espacios de cooperación de proximidad, no deben crear un nuevo servicio sino favorecer la puesta en común de las energías locales. Están fundamentadas sobre un principio de colaboración institucional y de corresponsabilidad con una fuerte implicación de los ayuntamientos. Son creadas, poco a poco, más de 300 Misiones locales y otras tantas Permanencias de acogida, de información y de orientación (PAIO)⁴.

⁴ Las PAIO asesoran y orientan a los jóvenes de entre 16 y 25 años en su trayectoria profesional así como en su vida diaria. Estas estructuras asociativas se encargan de acoger, informar, orientar y ayudar a los jóvenes en sus gestiones para conseguir su inserción profesional y social. Dan unas respuestas ade-

La alternancia, que une la formación académica y la experiencia profesional, debe ayudar a los jóvenes menos formados a encontrar un empleo. La dimensión de la inserción social es tomada en consideración como un aspecto inseparable de la inserción profesional, de manera que la inserción económica se convierte en la palabra clave de la ley del 19 de diciembre de 1989. La creación de los “Espacios jóvenes”, en cooperación con los Consejos regionales y la ANPE (Agencia Nacional Para el Empleo)⁵, marca esta evolución en torno a las acciones de “formación-empleo”. Las nociones de territorio y de red local de inserción constituyen las bases de las nuevas estrategias. La búsqueda de vínculos crecientes con las empresas, la creación de clubes de patrocinadores y la contratación de antiguos empresarios como directores de las Misiones locales constituyen la prueba de ello.

La inserción social es confiada poco a poco a los actores tradicionales de la educación especializada, ya que los educadores de prevención especializada o de protección judicial de la juventud se encargan de implementar, en relación con los dispositivos existentes, unas acciones de inserción social. Una circular de 1983 sobre la política departamental de la educación vigilada presenta la inserción social y profesional como una prioridad. Entre la preparación de los jóvenes a una formación y una inserción profesional o la puesta en marcha de acciones humanitarias, deportivas, culturales, que resultan de la idea de un imposible acceso de estos jóvenes al empleo, los puntos de vista oscilan y se suceden. Encargados de movilizar a los jóvenes, los trabajadores sociales se enfrentan a la pérdida de esperanza provocada por los dispositivos sucesivos, que conducen los jóvenes de un cursillo a otro, sin disponer jamás de un verdadero empleo.

cuadas al conjunto de las dificultades a las que se enfrentan (vivienda, salud, etc.) concediendo la prioridad al empleo y a la formación. Aseguran un seguimiento individualizado de los usuarios.

⁵ Equivalente del INEM en Francia.

La creación de las estructuras de inserción por la economía

Tras numerosas iniciativas concretas, un programa experimental de “apoyo a las empresas intermedias” es elaborado y posteriormente aprobado a través de una circular del 24 de abril de 1985. Inicialmente destinado a los jóvenes de entre 16 y 25 años, es extendido en julio a los más de 26 años. Progresivamente, se crean unas empresas de inserción, a menudo bajo la égida de asociaciones existentes, pero el programa es suprimido por circular el 26 de septiembre de 1986. Puesto que la experiencia sólo ha afectado a un número limitado de jóvenes, el gobierno desea poner en marcha un programa de mayor envergadura. Bajo la presión de la Coordinación de las asociaciones de ayuda a los desempleados por el empleo (COORACE), aparecen las asociaciones intermedias que son instauradas por la ley del 27 de enero de 1987 y el decreto del 30 de abril de 1987. No afectan únicamente a los jóvenes sino también a cualquier persona que se encuentra en el desempleo. Contratan a personas en dificultad y las ponen a disposición de las empresas y de los ciudadanos.

El programa de las empresas intermedias es restablecido por una circular del 20 de abril de 1988. Desde entonces, estas empresas deben acoger en prioridad a personas en situación de marginación (toxicómanos, antiguos presos recién salidos de la cárcel o antiguos enfermos mentales que acaban de abandonar los hospitales psiquiátricos), tanto jóvenes como adultos. En 1989, su misión se extiende al conjunto de las personas en dificultad y en paro de larga duración. Se han reagrupado en 1988 en el comité nacional de las empresas de inserción. La puesta en marcha de las empresas de inserción abre un periodo de incertidumbre para las asociaciones intermedias que están consideradas como unas estructuras competidoras. Finalmente, la inserción a través de la economía y la diversidad de las estructuras son reconocidas por la ley del 3 de enero de 1991 que crea el Consejo nacional de la inserción por la actividad económica (CNIAE)⁶.

⁶ El CNIAE depende del Primer Ministro, y tanto la delegación general al empleo y a la formación profesional (DGEFP) como la dirección general de la acción social (DGAS) asumen la vicepresidencia. En respuesta a la solicitud del gobierno, la CNIAE asume tres misiones principales: 1) jugar un papel de ase-

Un tercer actor aparece en la mitad de los años 1980: las corporaciones públicas de barrio a partir de la experiencia de la corporación pública de Roubaix. Situada en una posición intermedia entre la inserción económica y el desarrollo local, tienen como objetivo movilizar a los habitantes alrededor del mantenimiento de su entorno urbano y contribuir a la animación del barrio y a una misión social de inserción. En 1991, elaboran la Carta nacional de las corporaciones públicas de barrio y presentan el *label* "corporación pública de los barrios". Por último, en 1993, los planes locales de inserción económica (PLIE)⁷ formalizan la cooperación local para construir unas trayectorias de inserción en función de unos objetivos cuantitativos. Completan los programas departamentales de inserción (PDI)⁸, que conciben en primer lugar a los beneficiarios de la RMI.

La política social francesa resulta de una concepción que considera a los desempleados como a unas víctimas de los disfuncionamientos socioeconómicos. En esta perspectiva, se pone el énfasis sobre unas trayectorias de inserción que permiten a los individuos superar poco a poco sus hándicap sociales,

soramiento y de vigilancia sobre las políticas de empleo y de inserción de las personas alejadas duraderamente del mercado laboral, 2) organizar la concertación entre los actores para desarrollar y consolidar el sector de la inserción por la actividad económica, especialmente favoreciendo la investigación, el desarrollo y difundiendo las experiencias y los métodos, y 3) representar la IAE en el Consejo nacional de las políticas de lucha contra la pobreza y la exclusión, en el Consejo superior del trabajo social, en el Consejo superior de la economía social, en el Observatorio económico de la compra social y en los diferentes comités de seguimiento del Fondo social europeo.

⁷ Los PLIE resultan de las leyes y circulares que han tenido como objetivo la lucha contra la exclusión. Constituyen unos programas de puesta en coherencia de unas intervenciones públicas a nivel local con el fin de favorecer la reinserción profesional duradera de las personas en dificultad.

⁸ Los PDI tratan el conjunto de los aspectos de la inserción: empleo, formación, vivienda, sanidad, acción social. Sus objetivos son, por una parte, satisfacer las necesidades a partir de la evaluación de las acciones existentes, y, por otra parte, fijar los objetivos y los marcos de acción, identificar los medios correspondientes para multiplicar las iniciativas locales. Su actividad consiste fundamentalmente en: 1) evaluar las necesidades y definir los objetivos en cada ámbito, 2) identificar las medidas existentes y asegurar el desarrollo de las nuevas acciones de inserción, 3) evaluar las necesidades de formación de los profesionales y de los voluntarios concernidos, 4) definir las condiciones de una coordinación entre los diferentes actores y una armonización de todas las medidas y 5) ampliarlas al conjunto de la lucha contra la pobreza y la exclusión.

profesionales y familiares, y que limitan sus posibilidades de acceso al mercado laboral. En los países anglosajones, prevalece una concepción opuesta según la cual los excluidos son responsables de su situación. En esta óptica, la concesión de ayudas está sometida a una obligación de trabajo o de formación, de manera que la integración social se basa exclusivamente en el trabajo y se insiste en las obligaciones del individuo.

La vuelta al trabajo y el acompañamiento social son las dos caras de una misma misión que algunos prefieren distinguir en función de las competencias consideradas como específicas. Se trata entonces de evitar la confusión entre la producción y el apoyo social, y de promover una lógica de red que permita una mayor autonomía de la persona. La profesionalización del acompañamiento social conduce, en el marco de la inserción por la economía, a unas situaciones cada vez más complejas. La noción de contrato ha sustituido poco a poco la automatización de las prestaciones sociales. Los contratos de inserción puestos en marcha masivamente en el marco de la RMI a partir de los años 1990 traducen una voluntad de adaptación más estrecha a las diferentes necesidades de unos colectivos reconocidos como específicos. Muestra la tendencia a reducir la inserción a la sola cuestión del empleo.

La inserción de los jóvenes en los años 1990

El desempleo de los jóvenes está vinculado a las dificultades de inserción en el mercado laboral que se caracteriza por una sucesión de empleos precarios en el marco de la interinidad o de los dispositivos subvencionados. El aumento del número de jóvenes diplomados en búsqueda de empleo y el alargamiento de la duración necesaria para el acceso a un primer empleo no deben hacer olvidar el vínculo de causalidad existente entre el bajo nivel de cualificación y la dificultad de inserción profesional. Además, la concentración en la inserción económica no puede ocultar unas necesidades más amplias a propósito de las dimensiones sanitarias o las que se refieren a la vivienda. Ciertos jóvenes en gran dificultad social están lejos de poseer los recursos necesarios para asegurarse una inserción profesional.

El equilibrio entre la prioridad dada al empleo y las competencias sociales necesarias debe buscarse en la individualización de las trayectorias y en la utilización de los recursos nacionales. Por último, los dispositivos existentes no tienen suficientemente en cuenta las especificidades de los jóvenes que viven en zonas rurales. La movilidad, la dinámica económica local y la adecuación de las cualificaciones a la economía local son unas cuestiones fundamentales que exigen unas respuestas adecuadas. La inserción de los jóvenes rurales se convierte en un aspecto de las políticas de desarrollo rural así como la de los jóvenes urbanos que ha sido integrada poco a poco en las políticas urbanas.

A lo largo de los años, el número de jóvenes que se presentan en las misiones locales y los PAIO aumenta hasta representar el 20% de los que tienen entre 16 y 25 años en 1998, es decir 1,3 millones de jóvenes. El número de jóvenes diplomados se incrementa de manera importante. Este nivel de demanda, que no era imaginado cuando se crearon las misiones locales en 1982, provoca un atasco del dispositivo y una cierta urgencia, mientras que, paralelamente, la crisis del empleo se consolida y cuestiona la idea de la formación como puerta de entrada eficaz para el empleo. Este doble fenómeno genera una interrogación básica sobre la capacidad de las misiones locales a hacer frente a la diversidad y a la amplitud de las demandas y sobre su vocación prioritaria a favor de los jóvenes en dificultad.

El Crédito formación individualizado (CFI)⁹, el dispositivo PAQUE, o, más recientemente, el programa TRACE (Trayecto de acceso al empleo) apoyan estas misiones. No obstante, la acumulación de dispositivos complejiza a la vez la comprensión de las acciones de las Misiones locales y su financiación. Se trata de encontrar un equilibrio entre la puesta en marcha de dis-

⁹ El CFI, creado en septiembre de 1989, pretende favorecer el acceso a una cualificación reconocida de todos los jóvenes que han abandonado el sistema educativo sin ningún título académico, ofreciendo una segunda oportunidad a los jóvenes en dificultad de inserción. La ley quinquenal relativa al trabajo, al empleo y a la formación profesional del 20 de diciembre de 1993, concede a la Región la plena competencia en materia de formación profesional continua de los jóvenes de menos de 26 años. La aplicación progresiva de la ley de descentralización político-administrativa instaura un período transitorio caracterizado por una competencia compartida entre el Estado y las regiones.

positivos nacionales y la colaboración local (especialmente la implicación de los cargos electos), de luchar contra las disparidades financieras, de asegurar una mejor implantación local y de garantizar la puesta en red de los actores.

En 1997, se pone en marcha un nuevo dispositivo: el programa "nuevos servicios, nuevos empleos". Tiene como objetivo favorecer la creación de 350 000 empleos, fomentando la creación de actividades y la aparición de nuevos oficios. Pretende romper con las lógicas existentes que no ofrecen, ni un verdadero empleo, ni un buen salario. En 1998, el dispositivo TRACE instaurado por la ley de lucha contra las exclusiones, se dirige a los jóvenes de menos de 25 años en gran dificultad. Está fundamentado sobre un acompañamiento personalizado, que permite una mejor toma en consideración de la situación individual y una búsqueda más eficaz de las respuestas. No contempla *a priori* unas medidas sino que se fundamenta sobre la idea de trayectoria para la cual moviliza unos medios en términos de formación y de perspectiva de empleo.

En 1997, Edith Cresson, comisaria europea, crea las escuelas de la segunda oportunidad cuya idea figura en el *Libro blanco de la Comisión europea sobre la educación y la formación* (1995) que fomenta igualmente el servicio voluntario de acción humanitaria. Los objetivos asignados a las escuelas de la segunda oportunidad son los siguientes:

- Reinsertar los jóvenes sin títulos académicos que provienen de los barrios desfavorecidos de las grandes concentraciones urbanas, en el marco de unos dispositivos que ofrecen una segunda oportunidad educativa.
- Asegurar o reforzar un encuadramiento notable por la contratación de profesores cualificados.
- Desarrollar entre los jóvenes afectados, la motivación, las capacidades de aprender a aprender, los conocimientos básicos y las habilidades sociales.
- Poner en marcha unas clases con un número reducido de alumnos.

Estas escuelas de la segunda oportunidad se inscriben en un movimiento más amplio de formación a lo largo de la vida. En 1999, el programa "Nuevas oportunidades" quiere reducir el número de jóvenes que salen del sistema educativo sin ninguna cualificación.

La ley de lucha contra las exclusiones

La ley de lucha contra las exclusiones del 29 de julio de 1998 reorganiza profundamente las estructuras de inserción a través de la economía. Contempla, entre otros aspectos, la creación de unas obras de inserción para las personas que se encuentran muy alejadas del empleo y cuestiona las puestas a disposición de las empresas organizadas de las asociaciones intermedias. Según el artículo L.322 del Código del trabajo, modificado por la ley del 29 de julio de 1998: “la inserción por la actividad económica tiene como objeto permitir a unas personas sin empleo y que encuentran dificultades sociales y profesionales especiales, beneficiarse de los contratos laborales con el objetivo de facilitar su inserción social y profesional. El Estado puede, tras consultar los agentes locales reunidos en el seno del Consejo Departamental de la inserción a través de la actividad económica, firmar unos convenios con los empleadores. Estos convenios pueden contemplar unas ayudas estatales”.

Cierto número de empresas de inserción se han posicionado en los sectores económicos dinámicos. Entre dinamismo económico y eficacia social, se sitúan en el mismo equilibrio delicado que los centros de trabajo protegido que acogen a unas personas en situación de dificultad. Esta tensión es aún mayor sabiendo que las financiaciones que reciben son poco duraderas, puesto que dependen de los planes gubernamentales que se suceden uno tras otro, provocando regularmente el cierre de ciertas estructuras. En los años 2000, surge una interrogación sobre el carácter a veces ilusorio de la inserción por la actividad económica. Según la FNARS¹⁰ (Federación Nacional de Acogida y de Reinserción Social)¹¹, “en lugar de diseñar unas trayectorias hacia el empleo, crea una zona gris del empleo subvencionado por la administración pública de la que las per-

¹⁰ Creada en 1956, la FNARS es una red generalista de lucha contra las exclusiones. Reúne a 750 asociaciones u organismos que gestionan 2200 centros y servicios sociales que acogen, alojan e insertan a 600 000 personas cada año. La federación tiene una misión política y de servicios, representa a sus miembros, los asesora, los informa y pone en común sus experiencias.

¹¹ FNARS, (2006), *Les Exclus et les travailleurs pauvres*. Livre Blanc, juin 2006.

sonas salen difícilmente. La instalación en la precariedad se convierte en una realidad”. Paralelamente, poniendo el énfasis sobre la vuelta rápida al empleo, las orientaciones actuales de las políticas públicas privilegian “la inserción rápida de las personas fácilmente insertables, en detrimento de aquellas que son todavía incapaces, para las cuales la trayectoria de inserción es necesariamente más larga”. No obstante, la comparación con el número de beneficiarios de la inserción a través de la actividad económica indica que este sector tiene una verdadera utilidad social, representa un peso económico no desdeñable y cumple una función ciudadana. Así, constituyen unos instrumentos al servicio del desarrollo económico y del empleo así como unos actores del acompañamiento de los colectivos en dificultad.

De la ley de cohesión social al Grenelle de la inserción

El 18 de enero de 2005 es aprobada la ley de programación para la cohesión social, conocida como Ley Borloo. Articulándose en torno a tres pilares principales: el empleo, la vivienda y la igualdad de oportunidades, tiene como objetivo apoyar a las personas más alejadas del mercado laboral y levantar los obstáculos administrativos y jurídicos de acceso al empleo. A través de esta ley, el rol de la inserción por la actividad económica es reconocido y sus recursos son reforzados:

- Aumento del 35% del número de puestos de trabajo financiados en las empresas de inserción.
- Generalización de los dispositivos de acompañamiento de las asociaciones intermedias.
- Creación de una ayuda al acompañamiento socio-profesional en los talleres y en las obras de inserción.
- Duplicación de la dotación del Estado al Fondo departamental de inserción.

El plan de cohesión social, en su programa n° 6 titulado “Desarrollar la economía solidaria”, refuerza el sector de la inserción a través de la actividad económica y fortalece los medios concedidos. Permite un reconocimiento legal de los talleres y de las obras de inserción y consolida los medios que

le son concedidos, especialmente a través de la creación de una ayuda al acompañamiento. Reconoce por decreto la ayuda al acompañamiento en las asociaciones intermedias que había sido creada a título experimental en 2002 por una circular. En 2007, es elaborado un nuevo instrumento para mejorar la lucha contra las salidas del sistema educativo sin ningún título y favorecer el empleo de los jóvenes y la igualdad de oportunidades. Para ello se crea el esquema nacional de orientación y de inserción profesional de los jóvenes, que se denomina “Para un nuevo pacto con la juventud”, organizado en torno a cuatro ejes:

- Una orientación continua y personalizada para formar a todos los jóvenes: descubrimiento de los oficios a partir del colegio, entrevistas individualizadas de orientación, etc.
- Una orientación activa hacia la enseñanza superior que prepara al empleo: único expediente de candidatura para la enseñanza superior, profesionalización de los estudios universitarios, aproximación entre las universidades y las empresas.
- Una notable coordinación nacional, regional y local para la información, la orientación y la inserción: ampliación de los comités de coordinación regionales a la formación profesional para la puesta en marcha de las políticas de inserción y de orientación.
- Una movilización de todos los actores.

Además, en 2005, la ANRU (Agencia Nacional para la Renovación Urbana)¹² ha aprobado una carta nacional de inserción

¹² La ANRU, instaurada por la ley del 1 de agosto de 2003 para la ciudad y la renovación urbana realiza un esfuerzo nacional sin precedentes de transformación de los barrios frágiles clasificados en Zonas Urbanas Sensibles (ZUS) o que se enfrentan a las mismas transformaciones socioeconómicas. Ello se traduce por la mejora de los espacios urbanos, el desarrollo de los equipamientos públicos, la rehabilitación y la “residencialización” de las viviendas sociales destinadas al alquiler, la demolición de las viviendas en razón de su vetustez o para mejorar la organización urbana de las viviendas, el desarrollo de una nueva oferta de viviendas. La ANRU implementa el Programa Nacional de Renovación Urbana aprobando unos proyectos globales que financia gracias a unos fondos públicos y privados. La Agencia aporta su apoyo financiero a las administraciones locales, a los centros públicos y a los organismos privados que llevan a cabo unas operaciones de renovación urbana. Para 2013, alrededor de 500 barrios repartidos en todo el territorio francés serán renovados, mejorando la vida diaria de cerca de 4 millones de habitantes.

que retoma, generalizándolo, el principio de la cláusula de inserción en los mercados públicos. Así, cualquier operación financiada por la ANRU debe constar de una cláusula de inserción que se refiere a “los compromisos de inserción equivalentes, como mínimo, al 5% del número total de horas trabajadas en el marco de los trabajos de inversión y un objetivo de al menos 10% de contrataciones directas o indirectas afectados por el marco de la gestión urbana de proximidad y de la gestión de los equipamientos que son el objeto de ayudas de la ANRU reservadas a los habitantes de las zonas urbanas sensibles (ZUS)¹³”. El comité interministerial de lucha contra las exclusiones ha decidido en mayo de 2006 poner en marcha un programa de acciones para desarrollar las cláusulas sociales en los mercados públicos estatales. Es preciso subrayar que la realización de una guía, que informa los compradores públicos sobre las diferentes modalidades jurídicas, permite realizar la inserción en el marco de un mercado público y proteger jurídicamente la utilización de las cláusulas sociales.

Después del Grenelle del medioambiente, se ha abierto en noviembre de 2007, bajo la presidencia de Martin Hirsch, Alto Comisario a las Solidaridades activas contra la pobreza, un Grenelle de la inserción que debía concluir, al término de seis meses de trabajo, con unas propuestas de mejora de las políticas de inserción. Perseguía tres objetivos:

- Reubicar la inserción en el centro de los debates de la sociedad, dando la palabra a los profesionales, a las asociaciones y a los beneficiarios, y movilizando a las administraciones locales, a las empresas y a los agentes sociales.

¹³ Las ZUS son unos territorios Infra-urbanos definidos por los poderes públicos por ser el objetivo prioritario de la política urbana en función de las consideraciones locales vinculadas a las dificultades que conocen los habitantes de estos territorios. La ley del 14 de noviembre de 1996 que contempla la aplicación del pacto de reactivación de la política urbana distingue tres niveles de intervención: las zonas urbanas sensibles (ZUS), las zonas de reactivación urbana (ZRU) y las zonas francas urbanas (ZFU). Los tres niveles de intervención, caracterizados por unos dispositivos de orden fiscal y social, pretenden responder a unos niveles diferentes a las dificultades que se plantean en estos barrios.

- Mejorar la eficacia global de las políticas de inserción.
- Emprender unas reformas que se impongan para llegar a una unificación de todos los contratos subvencionados por la administración pública con el fin de poner en marcha un contrato único de inserción; al acceso a la formación profesional para las personas más alejadas del empleo; y a la evolución de la financiación de la inserción a través de la actividad económica.

Sobre este último punto, Martin Hirsh se ha comprometido a que la inserción sea objeto de evaluaciones, en el seno de las empresas de inserción así como en las empresas clásicas que deberán “construir unos criterios de eficacia” en este ámbito. Está igualmente en proceso de estudio la puesta en marcha de una cláusula de inserción para las empresas. Tres grupos de reflexión trabajan sobre los siguientes temas: 1) los objetivos de la política de inserción y su gobernanza, 2) las trayectorias de inserción, y 3) el rol de los empleadores y su implicación en las políticas de inserción. Conviene subrayar que la ministra de Economía, Christine Lagarde, ha anunciado en 2008 que el proceso de modernización del marco de las EIAE (Estructura de Inserción por la Actividad Económica) debía conducir a la aprobación de nuevas reglas y, especialmente, a una concertación basada en una lógica del resultado, con unos objetivos negociados con las estructuras y unos indicadores compartidos que permitan evaluar los resultados obtenidos.

Entre los demás temas abordados durante los encuentros de la experimentación social, que tuvieron lugar en Grenoble en noviembre de 2008 para lanzar los trabajos del Grenelle de la inserción, se encuentran la reforma de los mínimos sociales, el microcrédito o el analfabetismo.

Dispositivos elaborados y acciones implementadas

Los poderes públicos han elaborado varios dispositivos y puesto en marcha múltiples acciones para favorecer la inserción a través de la actividad económica, entre los cuales se encuentran los fondos departamentales de inserción, las estructuras de inserción por la actividad económica, las cláusulas sociales y la política de empleo de los jóvenes.

Los fondos departamentales de inserción

Los fondos departamentales de inserción (FDI)¹⁴ contribuyen al desarrollo del sector de la inserción a través de la actividad económica y deben permitir la realización de los objetivos fijados por el plan de cohesión social, especialmente a través de la creación de nuevas empresas de inserción, y las condiciones de desarrollo económico de estas estructuras. Los FDI deben favorecer la aproximación de las estructuras de inserción a través de la actividad económica y facilitar la evolución de las modalidades de organización de las estructuras del sector no mercantil. Los créditos de los fondos departamentales de inserción figuran en el presupuesto del ministerio del Empleo.

Las estructuras de inserción por la actividad económica

Creadas en el inicio de los años 1980, las estructuras de inserción a través de la actividad económica son uno de los principales instrumentos de lucha contra la exclusión. Acogen a más de un millón de personas cada año y su lema es: “Nadie es incontratable”.

Las asociaciones intermedias: ponen el personal a la disposición de las empresas, de las asociaciones, de las administraciones locales o de los ciudadanos. Cuando la puesta a disposición es realizada para una empresa, es limitada a 240 horas. Las asociaciones intermedias aseguran la acogida y el seguimiento de las personas en gran dificultad en su proceso de inserción. Concertadas con el Estado, se benefician de unas reducciones de las cotizaciones sociales y de una ayuda al acompañamiento. Una de las especificidades de las asociaciones intermedias resulta de su función de acogida de estos públicos, anteriormente acogidos por otras estructuras de inserción, y están consideradas como unos referentes. Por lo tanto, el acompañamiento de los trabajadores contratados constituye la

¹⁴ El FDI es una ayuda puntual concedida por el Consejo general para ayudar a los beneficiarios de la RMI, de la API y de la ASS, con el fin de favorecer la inserción social o profesional o de responder a unas dificultades vinculadas a una situación financiera precaria que pone en peligro el proceso de inserción.

definición misma de las asociaciones intermedias. Desde 1998, su actividad ha dejado de limitarse “a la satisfacción de las necesidades colectivas no satisfechas”. Han intervenido así en todos los sectores de actividad, sabiendo que una mayoría de las asociaciones intermedias interviene en el marco de la ayuda a domicilio. Aseguran, especialmente en zonas rurales, una acción a favor del mantenimiento de los vínculos sociales, de las personas mayores o de las familias. Cerca de 950 asociaciones intermedias emplean a cerca de 168 000 personas.

Las empresas de inserción por la economía: unidades de producción de bienes mercantiles, ayudan, a través de la actividad productiva, a las personas en dificultad de reinserción en el mundo laboral. Concertadas con el Estado, reciben una ayuda para cada puesto de trabajo. Como verdaderas empresas, deben, a través de una actividad de producción y de contratos de inserción, favorecer la reinserción laboral de las personas acogidas así como asegurar su viabilidad económica. Han desarrollado unas actividades principalmente en la construcción y en los espacios verdes. Reciben unas ayudas del Estado destinadas a compensar los costes adicionales vinculados a la población acogida: rotación de la mano de obra, productividad reducida y acompañamiento social. Las personas están empleadas a través de los contratos temporales de una duración máxima de 24 meses. Cerca de 860 empresas de inserción emplean a 30 400 personas.

Las empresas de trabajo temporal de inserción: concertadas con el Estado, funcionan como unas empresas de trabajo temporal. Utilizan las ofertas de empleo de un sector de actividad temporal para dar a las personas que se encuentran en gran dificultad la oportunidad de conseguir una experiencia profesional gratificante o una cualificación. Deben asegurar un seguimiento de las personas en dificultad de cara a favorecer su reinserción y reciben una subvención del Estado para el encuadramiento de estas personas. Cerca de 260 empresas de trabajo temporal de inserción emplean a 38 000 personas.

Los talleres y obras de inserción: se dirigen a unas personas en situación de gran exclusión social. Funcionan sobre la base de contratos de trabajo de 6 a 24 meses, en el marco de un Contrato de futuro o de un Contrato de acompañamiento al empleo. Asocian la enseñanza y la producción, por una puesta en situa-

ción de trabajo sobre verdaderas obras y pueden ser organizados puntualmente o de manera permanente. Desarrollan unas actividades de utilidad social que no son rentables, ni en las condiciones del derecho ordinario, ni en el marco de una empresa de inserción, en razón de las dificultades de organización que les son propias, especialmente la productividad limitada de los trabajadores contratados. Organizan “el seguimiento, el acompañamiento, el encuadramiento técnico y la formación de sus trabajadores de cara a facilitar su inserción social y a buscar las condiciones de una inserción profesional duradera”.¹⁵ En 2006, la tasa de acceso y de vuelta al empleo de los trabajadores en inserción al término de su trayectoria debe alcanzar un mínimo del 20%. Alrededor de 1600 talleres y obras de inserción emplean a 65 000 personas.

Las corporaciones públicas de barrio: contratan sus trabajadores entre los habitantes del barrio. Aseguran un mantenimiento de los espacios verdes, la limpieza, el mantenimiento técnico y participan en las operaciones de rehabilitación de edificios. La necesidad de un equilibrio económico impone una serie de dificultades vinculadas al tamaño insuficiente del barrio concernido para generar un volumen de negocios suficiente. Pueden ser concertadas como empresas de inserción y las cerca de 130 corporaciones públicas de barrio emplean a 10 000 personas.

Las cláusulas sociales

La mayoría de las estructuras de inserción se implican en nuevos segmentos, poco o mal ocupados por la economía tradicional, de modo que esta última se ha dirigido a veces a este sector acusándolo de competencia desleal. Desde 1993, unas cláusulas sociales pueden influir sobre la concesión de contratos públicos. No obstante, esta cláusula social ha sido considerada ilegal por una decisión del tribunal de Estrasburgo dictaminada en 1999.

Este instrumento todavía poco utilizado tiende a desarrollarse bajo la influencia de la ANRU que contempla unos com-

¹⁵ Code du travail, art. L.322.

promisos de inserción para todas las acciones de inversión o de funcionamiento que financia. La puesta en marcha de esta cláusula sigue siendo difícil y exige una voluntad y una cooperación importante de los actores, tanto de las empresas como de las estructuras de inserción. Así, el 5% de las horas de inserción previstas por las cláusulas sociales aparece, como insuficiente para crear las condiciones de una inserción duradera para las personas concernidas. Por lo tanto, ciertas empresas se agrupan para responder a las obligaciones y dan un sentido a las iniciativas de inserción. Deben hacer frente a numerosos obstáculos y especialmente a la difícil adecuación entre las necesidades de competencia de las empresas y la falta de formación de un gran número de personas en búsqueda de empleo. Se construyen unas pasarelas en torno al camino de formación, de cualificación y de acceso al empleo que abre unas perspectivas interesantes para los actores de la inserción a través de la economía.

La política de empleo de los jóvenes

Se sustenta en tres dispositivos: 1) un dispositivo de acogida, de información y de orientación, 2) un dispositivo de formación y de inserción profesional, y 3) un dispositivo de contratos subvencionados.

Las Misiones locales y las PAIO constituyen las bases del primer dispositivo. Gestionan además el dispositivo de contratos subvencionados por la administración pública en relación con los servicios del Estado. Las Misiones locales, creadas después del informe Schwartz de 1981 sobre la inserción social y profesional de los jóvenes en dificultad, son hoy en día cerca de 420. Trabajan en relación con las 72 PAIO (Permanencias de acogida, de información y de orientación) y ponen en marcha unas acciones orientadas principalmente hacia el empleo y la formación. En 2006, las Misiones locales y las PAIO han acogido por primera vez a 477 000 jóvenes y han estado en contacto con más de 1 200 000 jóvenes, empleando a más de 10 000 trabajadores.

Los comités locales para el alojamiento autónomo de los jóvenes: creados en 1980, aseguran una misión de acogida, de información y de orientación de los jóvenes en búsqueda de alo-

jamiento. Algunas gestionan igualmente unos parques inmobiliarios que permiten así evitar el problema de la escasa confianza de los arrendadores hacia los jóvenes en situación precaria.

Los puntos de acogida o los puntos de escucha: son creados 70 puntos de escucha en 1996 y otros se ponen en marcha bajo nuevos estatus. Comparten el hecho de ofrecer unos vínculos abiertos, con un bajo nivel de exigencia, en donde la escucha prima sobre la acción y la palabra sobre la elaboración de un proyecto.

La formación y la inserción profesional dependen, en términos de misiones, a la vez del ministerio de Educación, de la DDTEFP¹⁶ y de los Consejos generales. Están puestas en marcha por unos actores múltiples, unos organismos de formación y unos servicios de acompañamiento social y profesional. Unos programas anuales definen las orientaciones en términos de colectivos y de campo de formación y constituyen unos pliegos de condiciones en los cuales se inscriben los organismos de formación y de inserción profesional. En este sentido, la inserción social y profesional ha dejado de ser un asunto de especialistas. Es tomada en consideración por los actores de las políticas de juventud, movimientos de educación popular, equipos de prevención especializados o centros educativos, que multiplican las acciones y las experimentaciones. Alternativamente integrados en la puesta en marcha de los nuevos dispositivos o creadores de nuevas acciones, participan a la movilización de toda la sociedad.

Conclusión

Recordemos que, a lo largo de los últimos treinta años, Francia ha favorecido el desarrollo de un derecho a la inserción, especialmente vía la Renta Mínima de Inserción (RMI) y las estructuras de inserción por la economía, pasando así de un derecho a la asistencia a un derecho a la inserción. Esta política se ha traducido a la vez por la creación de estructuras (empre-

¹⁶ Dirección Departamental del Trabajo, del Empleo y de la Formación Profesional.

sas de inserción, asociaciones de inserción, agrupaciones de empleadores para la inserción y formación) y unas medidas individuales sinónimas de contratos subvencionados por la administración pública (Contratos Empleo Solidaridad, Contratos Iniciativas Empleo, Empleos Jóvenes, Contratos Empleo Consolidado). La inserción a través de la economía, que se ha convertido en la inserción por la actividad económica, es uno de los apartados de la economía social y solidaria. Reúne a un conjunto de estructuras y de dispositivos destinados a favorecer la reinserción profesional de unos públicos fragilizados o marginados para los cuales las perspectivas de acceso al empleo suponen unas condiciones previas en materia de salud y de habilidades sociales.

Bibliografía

- ABHERVÉ, M. y LABBÉ, M. (2005). *L'insertion professionnelle et sociale des jeunes ou l'intelligence pratique des missions locales*. Rennes: Editions Apogée.
- BELORGEY, J-M. (2000). *Minima sociaux, revenus d'activité, précarité*. Paris: La Documentation française.
- CASTRA, D. (2003). *L'insertion professionnelle des publics précaires*. Paris: PUF.
- CHARIOT, B. y GLASSMAN, D. (1998). *Les Jeunes, l'insertion et l'emploi*. Paris: PUF.
- DRESS, (2007). "Les politiques d'insertion des conseils généraux en direction des bénéficiaires du RMI", *Etudes et Résultats*, n° 582, juillet, 2007.
- FNARS, (2006). *Les exclus de l'emploi et les travailleurs pauvres*. Livre blanc, juin 2006.
- GUÉRIN-PLANTIN, C. *Genèses de l'insertion, l'action publique indéfinie*. Paris: Dunod.
- PRATIQUES, (2007). "L'insertion au service de l'emploi, Alternatives économiques", n° 30, septembre 2007.
- SCHWARTZ, B. (2007). *Rapport sur l'insertion professionnelle et sociale des jeunes*. Rennes: Editions Apogée.
- ROSE, J. (1998). *Les jeunes face à l'emploi*. Paris: Desclée de Brouwer.
- THÉVENET, A. (1994). *RMI, théorie et pratique*. Paris: Bayard.