

# Revista latinoamericana de investigación crítica

ISSN 2409-1308 - Año IV N°7  
Julio - Diciembre 2017

iHC

Entrevista a **JUAN CARLOS MONEDERO**



**SHRILY SAID**  
**MIRIAM KRIGER**  
**ANAHÍ GUELMAN**  
**MARÍA MERCEDES**  
**PALUMBO**  
**SILVIA LLOMOVATE**  
**FERNANDA JUARROS**  
**ROSA MARIA MARQUES**  
**SALOMÃO BARROS XIMENES**

**CAMILA KIMIE UGINO**  
**JAIME SILDARRIAGA**  
**HERNÁN FERNÁNDEZ**  
**CID**  
**DIEGO MASELLO**  
**PABLO GRANOVSKY**  
**SEBASTIÃO GUILHERME**  
**ALBANO**  
**JOANNE RAPPAPORT**

Fotografías: *“Aquí nos quedamos”* Colegio de la Frontera Norte (COLEF)



**CLACSO**

**7**

iHC





**Revista latinoamericana  
de investigación crítica**

**iHC**



## **Revista latinoamericana de investigación crítica**

Año IV N° 7 | Publicación semestral | Julio-Diciembre de 2017

**Director** Carlos Fidel [Profesor Consulto Universidad Nacional de Quilmes, Argentina]

### **Consejo Académico**

- Anete Leal Ivo [Universidad Federal de Bahía, Brasil]
- Luis Suárez Salazar [Instituto Superior de Relaciones Internacionales, Universidad de La Habana, Cuba]
- Alicia Ziccardi [Universidad Nacional Autónoma de México, México]
- Jorge Lara Castro [Facultad de Filosofía y Ciencias Humanas, Universidad Católica de Asunción, Paraguay]
- Susana Mallo Reynal [Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de la República, Uruguay]

### **Consejo Editorial**

- Aldo Ferrer [Universidad de Buenos Aires, Argentina] (†)
- Dora Barrancos [Universidad de Buenos Aires, Argentina]
- Laura Tavares Soares [Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Brasil]
- Consuelo Silva [Escuela Latinoamericana de Postgrados, Universidad de Artes y Ciencias Sociales, Chile]
- Carlos Mario Perea Restrepo [Universidad Nacional de Colombia, Sede Bogota, Colombia]
- Montserrat Sagot [Universidad de Costa Rica, Costa Rica]
- Gioconda Herrera [Facultad de Ciencias Sociales Ecuador]
- María Teresa Montes de Oca Choy [Facultad de Filosofía e Historia, Universidad de La Habana, Cuba]
- Martha Rosa Scheingart Garfunkel [Colegio de México, México]
- Marcia Rivera Hernández [Instituto Latinoamericano de Educación para el Desarrollo, Puerto Rico].
- Gloria Amézquita Puntiel [Escuela Multitemática, República Dominicana]
- Pablo González Casanova [Universidad Nacional Autónoma de México, México]

### **Domicilio de la publicación**

Estados Unidos 1168, C1101AAX, Ciudad de Buenos Aires, Argentina

Teléfono: [54 11] 4304-4302

[www.clacso.org.ar/investigacioncritica](http://www.clacso.org.ar/investigacioncritica)

[revistalatinoamericana@clacso.edu.ar](mailto:revistalatinoamericana@clacso.edu.ar)

# Revista latinoamericana de investigación crítica

**iHC**



Año IV N° 7  
Julio-Diciembre 2017

  
CLACSO

**CLACSO - Secretaría Ejecutiva**

**Pablo Gentili** - Secretario Ejecutivo

**Nicolás Arata** - Director de Formación y Producción Editorial

**Núcleo de producción editorial y biblioteca virtual:**

**Lucas Sablich** - Coordinador Editorial

**Núcleo de diseño y producción web:**

**Marcelo Giardino** - Coordinador de Arte

**Sebastián Higa** - Coordinador de Programación Informática

**Jimena Zazas** - Asistente de Arte

**Rosario Conde** - Asistente de Programación Informática

Creemos que el conocimiento es un bien público y común. Por eso, los libros de CLACSO están disponibles en acceso abierto y gratuito. Si usted quiere comprar ejemplares de nuestras publicaciones en versión impresa, puede hacerlo en nuestra Librería Latinoamericana de Ciencias Sociales.



**Biblioteca Virtual de CLACSO** [www.biblioteca.clacso.edu.ar](http://www.biblioteca.clacso.edu.ar)

**Librería Latinoamericana de Ciencias Sociales** [www.clacso.org.ar/libreria-latinoamericana](http://www.clacso.org.ar/libreria-latinoamericana)

**CONOCIMIENTO ABIERTO, CONOCIMIENTO LIBRE.**

Propietario Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales - CLACSO

ISSN: 2409-1308 - Impreso en Argentina - Diciembre de 2017

© Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales

**CLACSO**

**Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales - Conselho Latino-americano de Ciências Sociais**

Estados Unidos 1168 | C1023AAB Ciudad de Buenos Aires | Argentina

Tel [54 11] 4304 9145 | Fax [54 11] 4305 0875 | <[clacso@clacsoinst.edu.ar](mailto:clacso@clacsoinst.edu.ar)> | <[www.clacso.org](http://www.clacso.org)>

Patrocinado por la Agencia Sueca de Desarrollo Internacional



No se permite la reproducción total o parcial de este libro, ni su almacenamiento en un sistema informático, ni su transmisión en cualquier forma o por cualquier medio electrónico, mecánico, fotocopia u otros métodos, sin el permiso previo del editor.

La responsabilidad por las opiniones expresadas en los libros, artículos, estudios y otras colaboraciones incumbe exclusivamente a los autores firmantes, y su publicación no necesariamente refleja los puntos de vista de la Secretaría Ejecutiva de CLACSO.

# Sumario

11      Introducción  
Carlos Fidel

## **TEMA CENTRAL: TEMÁTICAS DE LA EDUCACIÓN: DILEMAS Y MUTACIONES**

19      Educación popular y subjetivación política  
Shrily Said y Miriam Kriger

45      Pedagogías latinoamericanas y descolonización  
Anahí Guelman y María Mercedes Palumbo

63      Construcción y circulación de saberes socialmente  
demandados. Territorialización e integralidad  
de las prácticas académicas en la experiencia  
universidad argentina  
Silvia Llomovatte y Fernanda Juarros



## OTRAS TEMÁTICAS

**79** O legado dos governos Lula e Dilma em matéria de políticas sociais  
**Rosa Maria Marques, Salomão Barros Ximenes e Camila Kimie Ugino**

**107** Retos contemporáneos en las configuraciones de subjetividades políticas emancipatorias  
**Jaime Saldarriaga**

**119** Identidad ciudadana. Los jóvenes y la construcción del espacio sociopolítico  
**Miriam Kriger y Hernán Fernández Cid**

**137** La heterogeneidad estructural socio-productiva, los problemas del mercado de trabajo y los desafíos de la formación profesional  
**Diego Masello y Pablo Granovsky**

**163** Os laços materiais. Desengates do trabalho no cinema  
**Sebastião Guilherme Albano**

## APORTES DE COYUNTURA

**189** Joanne Rappaport: “En EEUU tenemos que reconocer que en Latinoamérica se hace teoría”  
**Fabiana Frayssinet**

## ENTREVISTAS

**197** Juan Carlos Monedero: “La posibilidad de superar el neoliberalismo en América Latina tuvo que ver con la capacidad de volver a emocionar”  
**Martin Granovsky**

## **SOCIEDAD Y ARTES**

**209** “Aquí nos quedamos”  
**El Colegio de la Frontera Norte de México (Colef)**

**217** **Guía para la presentación  
de originales**

**221** **Posición ética y corrección de las prácticas  
editoriales**



# Introducción a la *Revista Latinoamericana de Investigación Crítica* *(I+C) Número 7*

Carlos Fidel  
(Director)

El número 7 (siete) de la *Revista Latinoamericana de Investigación Crítica (i+c)* corresponde al segundo semestre de 2017, depende del Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO) y su producción está acompañada por la cooperación de destacados investigadores de las ciencias sociales que forman parte del Consejo Académico y Editorial.

La iniciativa apunta a todas/os los investigadores que desde distintas perspectivas críticas abordan las diversas temáticas de las ciencias sociales latinoamericanas. Los artículos seleccionados para su publicación son parte de un conjunto de escritos abiertos a todos los tópicos y corrientes de pensamientos que surcan, caracterizan y son parte de la realidad histórica, del presente y futuro de nuestro continente.

Continente vivaz en la fecundación de ideas y confección de descripciones, representaciones e interpretaciones plenas de narraciones e imágenes explicativas de los escenarios materiales y virtuales que, a veces, pueden llegar a plasmarse en la conformación de nuevos ideales y proyectos, los que suelen discurrir, en ciertas ocasiones, expandiéndose de forma tal que invaden otros campos concretos. Entre ellos -y no solamente- frecuentan el hallazgo de trazos en los discursos

**i+c**  
Año IV  
Nº 7  
Julio  
Diciembre  
2017

y estrategias propias del ámbito de la acción política y del registro de las políticas públicas.

Los territorios en los que incursiona *I+C* están señalados por realidades atravesadas, por senderos que circulan en direcciones marcadas, por dinámicas en permanente transformación; mutaciones que en muchas zonas están empujadas por el signo de la crisis que pueden tener los modos de estimular hacia una transición social, alojando tendencias enmarcadas por la presencia de la historia que afloran en antiguas creencias, tensionando las contradicciones de la actual sociedad cruzada por la segregación, fragmentación y desigualdad.

Mapa de relaciones sociales habitadas de múltiples variedades de discrepancias y acuerdos, las que forjan situaciones que van tomando forma en el fulgor y aspiraciones de los actores, en muchas situaciones adoptan los impulsos expansivos de la búsqueda de la justicia y la emancipación, en convivencia pacífica, equitativa y democrática. Correlaciones de expresiones de fuerzas que suelen albergarse en los interiores de los pliegos de los poderes del Estado, incidiendo en la orientación y densidad de las políticas y, por ende, en la oscilación de la distribución entre la población de las riquezas materiales y virtuales, que se localizan en el territorio rural y urbano.

Es posible que en los enunciados precedentes encontremos uno de los sentidos de esta publicación: crear un espacio que favorezca los flujos de intercambio, colaboración y encuentro de similares resultados de exploraciones y propuestas que incidan en proyectos colectivos, con la finalidad de configurar un entramado de enlaces que potencien las necesarias y urgentes transformaciones del mundo que residimos.

Un lugar escabroso de poblar pero no imposible. Una de las ventajas de *i+c* es que se beneficia en ese propósito del soporte del largo camino que transitó y transita CLACSO, en el que fue conformando un extenso entramado de investigadores, asociado con otras instituciones, actores y producciones editoriales, que con el paso del tiempo, con adelantos y reflujos, fueron potenciando el montaje de una densa y expansiva red simbólica, concreta, presencial, virtual y plena de palabras que tiende a disolver las diferencias regionales y sociales.

En esta revista convencidos de que en la invención libre y el fervor está el futuro de la investigación crítica, y que en este caso tiene el signo de las/los jóvenes investigadoras/es. Por ello en las páginas de *i+c* se encontrará una porción significativa de los resultados recientes de la producción realizada por investigadora/es sociales latinoamericanas que están iniciando el camino de la investigación.

El apartado correspondiente al *tema central* se denomina: “*Temáticas de la Educación: dilemas y mutaciones*”. Los trabajos reunidos en este apartado son:

- *Shrily Said y Miriam Kriger*. “Educación popular y subjetivación política”.
- *Anahí Guelman y María Mercedes Palumbo*. “Pedagogías latinoamericanas y descolonización”.
- *Silvia Llomovatte y Fernanda Juarros*. “Construcción y circulación de saberes socialmente demandados. Territorialización e integralidad de las prácticas académicas en la experiencia universidad argentina”.

En el siguiente bloque presentamos “*Otras Temáticas*”, que comprende los siguientes trabajos:

- *Rosa Maria Marques, Salomão Barros Ximenes e Camila Kimie Ugino*. “O legado dos governos Lula e Dilma em matéria de políticas sociais”.
- *Jaime Saldarriaga*. “Retos contemporáneos en las configuraciones de subjetividades políticas emancipatorias”.
- *Miriam Kriger y Hernán Fernández Cid*. “Identidad ciudadana. Los jóvenes y la construcción del espacio sociopolítico”.
- *Diego Masello y Pablo Granovsky*. “La heterogeneidad estructural socio-productiva, los problemas del mercado de trabajo y los desafíos de la formación profesional”.
- *Sebastião Guilherme Albano*. “Os laços materiais. Desengates do trabalho no cinema”.

En “*Aportes de Coyuntura*” se incluye una entrevista realizada por Fabiana Frayssinet, de CLACSO TV, a Joanne Rappaport, de la Georgetown University, Estados Unidos, quien fue presidenta de la *Latin American Studies Association* (LASA) desde el 1 de junio de 2016 al 31 de mayo de 2017. La entrevista se llevó a cabo durante el XXXV Congreso de esa organización, en Lima, Perú, del 29 de abril al 2 de mayo de 2017, en la Pontificia Universidad Católica del Perú.

En el apartado “*Entrevistas*” se presenta el diálogo realizado el 17 de noviembre de 2015 en CLACSO TV entre Martin Granovsky y Juan

Carlos Monedero: “La posibilidad de superar el neoliberalismo en América Latina tuvo que ver con la capacidad de volver a emocionar”

En la segmento de “*Sociedad y artes*” presentamos la realización del El Colegio de la Frontera Norte de México, también conocido como EL Colef, de una parte de una muestra fotográfica de la exposición: “Aquí nos quedamos”

La publicación de la revista tiene su origen y se sostiene en las ideas y los comprometidos apoyos de los miembros del Equipo de la Secretaría Ejecutiva y del Comité Directivo; además cuenta con la colaboración de los Centros de Investigación que conforman la red de CLACSO.

Es de destacar a los investigadores que participan solidariamente en el Consejo Académico y del Consejo Editorial, asegurando el rigor académico de la revista. También queremos agradecer a todos los investigadores y hacedores de la cultura que con sus trabajos y/o evaluaciones a los artículos que se publican en estas páginas, asisten en la elaboración de la revista.

Finalmente, presentamos la “*Declaración del Grupo de Trabajo de CLACSO Estudios críticos del desarrollo rural*”.

Desde la Red de Posgrados, el Grupo de Trabajo de Estudios Críticos del Desarrollo Rural de CLACSO, integrando a su vez, a los participantes de la III Escuela Internacional de Posgrado y Campesina, reunidos en la ciudad de San José de Costa Rica, manifestamos nuestro más profundo repudio ante el atentado perpetrado por grupos cuya identidad aún se desconoce, contra las viviendas de la comunidad mapuche de Vuelta del Río, Chubut, Argentina, que fueron incendiadas durante la noche del 20 de septiembre de 2017.

Este hecho constituye una práctica de violencia y hostigamiento que se suma a la larga lista de represalias contra los miembros de la comunidad mapuche, que en horas de la mañana habían realizado una protesta, exigiendo la renuncia del Juez Federal de Esquel, Guido Otranto, quien tiene la responsabilidad de llevar adelante la investigación por la desaparición forzada de Santiago Maldonado, habiendo transcurrido ya 50 días sin respuesta alguna, del paradero del joven activista.

La escalada de violencia contra los pueblos y comunidades campesinas e indígenas, su estigmatización y la permanente vulneración de sus derechos, tienen como eje central la apropiación de las tierras y el consecuente despojo de los derechos de los pueblos originarios en la región. La aplicación de políticas de criminalización de la

protesta, persecución, detención y encarcelamiento, torturas y asesinato de líderes y miembros campesino-indígenas conforma una acción sistemática que se extiende a lo largo de toda NuestrAmérica y que pone en evidencia el alto grado de represión ejercido hacia estas comunidades y al campo popular en su conjunto.

En idéntico sentido, el día 19 de septiembre, tuvo lugar el asesinato del líder Quilombola Flavio Gabriel Pacifico dos Santos quien luchara en el marco de la defensa de sus territorios, acción articulada con las políticas que apuntan a la profundización de la represión por parte del gobierno ilegítimo de Michel Temer, en Brasil, en un contexto regional de cercenamiento de todos los derechos de las poblaciones que habitan el territorio.

Asimismo en Honduras, se produjo el asesinato por parte de fuerzas militares del líder campesino José Alfredo Rodríguez, quien se encontraba defendiendo su territorio junto a otros campesinos.

Como integrantes de un espacio de trabajo, reflexión e investigación que tiene entre sus principales objetivos visibilizar las problemáticas rurales en América Latina, exigimos: \*Aparición con vida de Santiago Maldonado y cese de la persecución al pueblo mapuche; \*Prórroga de la ley 26.160 en Argentina que plantea la emergencia territorial indígena, prohibiendo, entre otras cuestiones, los desalojos de las comunidades originarias; \*Esclarecimiento del asesinato de Flavio Gabriel Pacifico dos Santos en Brasil y de José Alfredo Rodríguez en el Valle del Aguan, Honduras. \*Solución del conflicto agrario en Honduras que continúa cobrando vidas humanas; \*Cese de las políticas de criminalización, hostigamiento, represión y violencia ejercidas contra los campesinos/as – indígenas, defensores/as de los territorios, y todos los sectores del campo popular.

Septiembre de 2017

*Grupo de Trabajo CLACSO*

*Estudios críticos del desarrollo rural*





# Tema Central

## Temáticas de la Educación: dilemas y mutaciones





# Educación popular y subjetivación política

## Aportes de las sociologías del individuo para el estudio de experiencias de jóvenes en Bachilleratos Populares

Shirly Said y Miriam Kriger

### Resumen

Este artículo busca vincular la noción de subjetivación política con los aportes de las sociologías del individuo, a fin de generar herramientas teórico-metodológicas que enriquezcan el análisis situado de las experiencias de jóvenes en Bachilleratos Populares en Argentina. Partiendo de la hipótesis de que la distancia entre la propuesta institucional de estas escuelas y las expectativas de los estudiantes expresa una tensión entre procesos de individuación y de subjetivación en curso, analizamos las potencialidades del enfoque biográfico para abordar los sentidos que los jóvenes otorgan a su experiencia escolar.

### Abstract

*In this article we seek to relate the concept of political subjectivation with the contributions of the sociologies of the individual, looking forward to generate theoretical and methodological tools that enrich a located analysis of young people's experiences in Popular High Schools in Argentina. Our main hypothesis is that the distance between these schools' institutional proposal and the students' expectations expresses a tension between individuation and subjectivation current processes. Given this, we analyze the potentialities of the biographic approach to address the senses that young people confer to their scholar experience.*

i+c

Año IV  
Nº 7  
Julio  
Diciembre  
2017

# ***Popular education and political subjectification. Contributions of the sociologies of the individual for the study of experiences of young people in Popular Baccalaureate***

---

## **Shirly Said**

Lic. en Sociología y Doctoranda en Ciencias de la Educación en la Universidad de Buenos Aires (UBA), becaria doctoral del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) con sede en el CIS/IDES, dirigida por la Dra. Miriam Kriger. Integrante del Grupo de Estudios sobre Movimientos Sociales y Educación Popular (GEMSEP).

*BA in Sociology and PhD in Education Sciences from the University of Buenos Aires (UBA), doctoral fellow from the National Council of Scientific and Technical Research (CONICET) based in the CIS / IDES, directed by Dr. Miriam Kriger. Member of the Group of Studies on Social Movements and Popular Education (GEMSEP).*

## **Miriam Kriger**

Dra. En Ciencias Sociales (FLACSO), Investigadora Adjunta del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) con sede en el CIS/IDES, Docente Investigadora de la Universidad de Buenos Aires (UBA).

*Dra. in Social Sciences (FLACSO), Deputy Researcher of the National Council of Scientific and Technical Research (CONICET) with headquarters in the CIS / IDES, Research Professor of the University of Buenos Aires (UBA).*

---

## Palabras clave

1| Educación Popular 2| Subjetivación política 3| Individuación 4| Sociologías del individuo 5| Bachilleratos Populares

## Keywords

1| *Popular Education* 2| *Political subjectivation* 3| *Individuation* 4| *Sociologies of the individual* 5| *Popular High Schools*

---

## Cómo citar este artículo [Norma ISO 690]

SAID, Shirley y KRIGER, Miriam. Educación popular y subjetivación política. Aportes de las sociologías del individuo para el estudio de experiencias de jóvenes en Bachilleratos Populares. *Revista latinoamericana de investigación crítica*, (7): 19-44, segundo semestre de 2017.

# Educación popular y subjetivación política

## Aportes de las sociologías del individuo para el estudio de experiencias de jóvenes en Bachilleratos Populares<sup>1</sup>

### Introducción

Desde finales del siglo XX la educación ha cobrado una enorme centralidad en las luchas y en el debate público sobre las problemáticas sociales de América Latina, visibilizando la estrecha vinculación entre pedagogía y política –concebidas juntas en el proyecto ilustrado republicano (Carretero y Kriger, 2004)<sup>2</sup> pero dissociadas en el discurso hegemónico a partir de los proyectos de educación nacionalizante (Escudé, 1990) de comienzos de ese siglo–. Frente a los efectos más críticos de la globalización sobre los proyectos estatales nacionales, las instituciones tradicionales y las identidades políticas e históricas, este (re)encuentro se ha expresado en las últimas décadas en movilizaciones estudiantiles y docentes en defensa del derecho a la educación, así como en la emergencia de nuevas iniciativas pedagógicas en el seno de movimientos y organizaciones sociales, experiencias educativas de fuerte impronta pre-figurativa que cuentan entre sus horizontes la formación de sujetos políticos.

Estos procesos se producen en convergencia con la mayor presencia y visibilidad de los jóvenes y de la juventud en la escena pública, en un escenario global que se avizora para muchos, por su conflictividad, como un nuevo ciclo de movilización y radicalización juvenil (Seoane y Taddei, 2002), tal como puntualiza Vommaro (2013):

.....

1 Este trabajo fue realizado en el marco del Proyecto PICT 2012-2751 (Dirección: Dra. Miriam Kriger). Agradecemos también el aval de los proyectos UBACYT 20020110200204 y UBACYT 20020120200320

2 Nos referimos particularmente a la pluma de Rousseau que escribe el primer tratado de pedagogía (el “Emilio”) y concibe el contrato social, desde los mismos supuestos y sobre todo desde la escisión entre naturaleza y cultura, donde enraza la idea de que todo proyecto político es un proyecto pedagógico (domesticador) y viceversa (ampliar en Kriger y Carretero, 2004)

“En las primeras décadas del siglo XXI se han producido en diversas regiones del mundo (África del Norte, América Latina, Europa, América del Norte) procesos de movilización social que tienen a los jóvenes como sus principales protagonistas. Los movimientos de carácter más sociopolítico como los de la denominada “primavera árabe” que contribuyeron a la caída de distintos gobiernos en África del Norte, los múltiples colectivos que se agrupan bajo la denominación de “indignados” en Europa (sobre todo en España) y América del Norte, y las organizaciones estudiantiles que luchan por la democratización y la mejora de la calidad de una educación mercantilizada y degradada en América Latina (Chile, Colombia, México), América del Norte y algunos países de Europa, han sido las más visibles en este aspecto, pero no son las únicas” (Vommaro 2013:13)

En el caso de Argentina, una de las experiencias más significativas y de mayor resonancia, regida por una recuperación de la impronta política emancipatoria de la educación, es la de los Bachilleratos Populares; escuelas de nivel medio para jóvenes y adultos de sectores populares, que comenzaron a surgir en 2004 en organizaciones territoriales y fábricas recuperadas que habían cobrado mayor visibilidad en el contexto de resistencia y participación social que tuvo como epicentro a la crisis de 2001. Tras el colapso social producido por la desarticulación del Estado en los '90, y ante el inicio en los primeros años del nuevo milenio de un período de mayor intervención estatal (Svampa, 2007), gran parte de las organizaciones sociales y políticas comenzaron a integrar sus luchas reivindicativas con la construcción cotidiana del mundo *por-venir* en términos de educación, trabajo, vivienda, salud, etc., en sintonía con otras experiencias en Latinoamérica (De Sousa Santos, 2001, Zibechi, 2005). Como parte de aquel proceso, y recuperando otras experiencias de educación impulsadas por movimientos sociales en todo el continente, los Bachilleratos Populares de Jóvenes y Adultos (en adelante, BPJA) en Argentina, se plantearon un horizonte dual que da cuenta del carácter transicional de ese período: la construcción de poder popular desde los territorios, mediante la praxis de la educación popular y la organización autogestiva, y –en simultáneo– la interpelación al Estado como garante del derecho de todos los sectores sociales a la educación (Elisalde, 2008), motivo por el que reclaman el reconocimiento de la oficialidad de los títulos que otorgan, entre otras reivindicaciones.

En la actualidad existen alrededor de noventa BPJA en todo el país, que se definen a sí mismos como autogestionados y populares, con autonomía política y pedagógica respecto del Estado, y



llevan adelante un proyecto político-pedagógico ligado a la educación popular de impronta emancipatoria, tendiente a promover formas de ciudadanía activa y política entre los estudiantes, y la formación de personas conscientes de la realidad en la que viven (Rubinsztain, 2012) y capaces de constituirse como sujetos políticos con plenos derechos (Elisalde, 2008).

Ahora bien, desde una perspectiva de investigación crítica, consideramos central reconocer que – dada la complejidad de todo proceso de enseñanza-aprendizaje, y más aún cuando la educación asume su carácter político- existe un distancia entre las propuestas de las instituciones educativas (en este caso, los BPJA) y las inquietudes, deseos, expectativas y experiencias de los educandos. En este sentido, si bien el campo de los estudios sobre BPJA se ha ampliado visiblemente en los últimos años –en el marco de la expansión del área de conocimiento sobre educación “en y desde los movimientos sociales” (Michi, Di Matteo y Vila, 2012)– y es posible identificar una rica variedad de enfoques y temas de interés, consideramos que la cuestión de la subjetivación política no ha sido suficientemente abordada y problematizada desde la experiencia de los estudiantes.

Es frecuente encontrar estudios que aluden al tipo de sujetos que los BPJA se *proponen* formar, definidos como “sujetos políticos”, “críticos”, “conscientes”, “participativos”, “reflexivos”, etc. (Elisalde, 2008; Areal y Terzibachian, 2012; Rubinsztain, 2012), pero se hace importante contrastarlos también con aportes críticos como el de Gluz (2013), que observa que “tanto la militancia como la formación de sujetos políticos tiene una fuerza en el discurso docente que no encuentra correlato en los estudiantes” (2013: 70)”. Este contrapunto merece atención, dado que, desde nuestra perspectiva, no niega la existencia de emociones, sentidos, actitudes y “disposiciones hacia la política” (véase Bourdieu 1979 en Dukuen, 2013; Kriger y Dukuen, 2014) entre los sujetos pedagógicos, sino que señala la urgencia –y la responsabilidad– de analizarlos desde sus propias experiencias.

A su vez, la producción académica que aborda la subjetivación política en clave juvenil en estas escuelas es relativamente escasa. Ante la juvenilización de la población de la Educación de Jóvenes y Adultos en general, y la simultánea visibilización de la juventud como actor social y político a la que nos hemos referido, creemos necesario focalizar el estudio en esta población<sup>3</sup>. Al respecto, recuperamos los

3 Desde el surgimiento de los BPJA se reconoce que la población estudiantil es más joven que adulta (Elisalde, 2008), en sintonía con la situación de

estudios que plantean que el modelo institucional y pedagógico de los BPJA repercute de manera particular en las trayectorias educativas de los jóvenes (Mereñuk, 2011), y que predispone a los jóvenes “positivamente a la participación, generando actitudes portadoras de ‘potencialidad política’” (Kriger y Rybak Di Segni, 2011: 6) que propician la concientización de su condición de “sujetos jóvenes y nuevos ciudadanos” (ídem), y buscamos complejizarlos.

Partimos entonces de la consideración de que existen tensiones entre las expectativas iniciales de realización y finalización de los estudios secundarios con las que los jóvenes llegan a estas escuelas—en gran medida ligadas a demandas pragmáticas (Brusilovsky, 2005) como titulación, inclusión laboral y movilidad social— y la propuesta institucional<sup>4</sup>, y es a partir de ello que nos preguntamos por los procesos de subjetivación política (Kriger, 2013 y 2014; Said y Kriger, 2014) que atraviesan (a) los jóvenes en estos ámbitos.

En este sentido, reconocemos que las experiencias de los jóvenes, y especialmente de aquellos que pertenecen a los sectores más desfavorecidos de la sociedad, están cada vez más atravesadas por estímulos, exigencias y dificultades que exceden a la escuela, en lo que Saraví (2015) denomina experiencia de la “escuela acotada” (2015: 90). Es por ello que consideramos necesario reflexionar acerca de las potencialidades y limitaciones de la noción de *subjetivación política* para abordar las experiencias escolares de estos jóvenes, y allí las sociologías del individuo habilitan un vasto terreno de indagación. Como punto de partida, esta perspectiva teórica identifica un “creciente proceso de desincrustación social de los patrones biográficos, asociado a los procesos de individualización” (Saraví, 2009: 29) propios del debilitamiento de las instituciones sociales en el período post-industrial. En función de ello, plantea que la base problemática de la experiencia individual en la cultura contemporánea es que se le exige a los individuos el manejo autónomo de sus experiencias biográficas, con niveles inéditos de reflexividad y sensibilidad (Saraví, 2015)<sup>5</sup>.

Dentro de esta línea, recuperaremos las nociones de individuación y subjetivación, que Danilo Martuccelli (2007) identifica

.....  
la Educación de Jóvenes y Adultos (EDJA) durante las últimas dos décadas (Sirvent, 2007).

4 Estas inquietudes se enmarcan en el proyecto de doctorado “Movimientos sociales y educación: un estudio diacrónico sobre propuestas y experiencias de subjetivación política juvenil en Bachilleratos Populares”, desarrollado por Shirley Said, bajo la dirección de la Dra. Miriam Kriger.

5 Haremos referencia más adelante a la aplicación diferencial de esta perspectiva al contexto latinoamericano.

como dos “vías del individuo sociológico” (2007: 19). La primera estudia el proceso mediante el cual la sociedad *se dota* de individuos, que— aunque con múltiples variantes— es atravesado por todos los seres humanos. A diferencia de ella, la segunda se centra en la figura moral de la emancipación como horizonte, como una conquista posible pero no certera que, por lo tanto, no abarca a todos los individuos (Martuccelli, 2010). A partir de ello nos preguntamos por las implicancias de que la subjetivación aparezca como un horizonte explícito, materializado en propuestas concretas en los BPJA, con ciertas pautas específicas acerca del tipo de sujetos —*políticos, críticos, conscientes*— que se busca formar.

En este sentido, y partiendo de la hipótesis de que la tensión entre los procesos de individuación y de subjetivación resulta constitutiva de la experiencia de los y las jóvenes que estudian en BPJA, buscamos acuñar herramientas que permitan dar cuenta de esta coexistencia, recuperando elementos de ambos enfoques analíticos. Nos preguntamos entonces: ¿Cómo estudiar los procesos de subjetivación que pueden atravesar los jóvenes, sin caer en una generalización que obture las singularidades de sus “procesos de fabricación” (Martuccelli, 2010: 9) como individuos?

En segundo lugar, en términos metodológicos, y dado que el foco está puesto en las experiencias de los propios jóvenes al atravesar estos procesos, surge la pregunta por cómo abordarlas, conocerlas, llegar a ellas. ¿Cómo acceder a la particular constelación de elementos que compone cada proceso de constitución de los jóvenes como individuos y, quizá también, aunque no necesariamente, como sujetos políticos? ¿Cómo saber si la participación, la organización, la política, tan centrales en el discurso institucional de los Bachilleratos Populares, y en particular en nuestro estudio, resultan significativas para los estudiantes que las vivencian y, por tanto, constitutivas de su experiencia?

Consideramos que estos interrogantes contribuyen a la construcción de herramientas conceptuales que puedan enriquecer el campo de las pedagogías críticas y permitan abordar bajo una nueva óptica el estudio de experiencias situadas de Educación Popular.

## **El desafío de la individuación: De las exigencias de la segunda modernidad a la singularización de las experiencias**

Desde finales de siglo XX a la actualidad, la era post-industrial ha sido caracterizada por diversos autores europeos como modernización reflexiva (Beck, 1997), “alta modernidad” (Giddens, 1997: 118) y, entre otros, “desmodernización”, término acuñado por Touraine (1997: 27) que propone la existencia de dos procesos simultáneos, la

desinstitucionalización y la des-socialización, que implican la pérdida de recursos identitarios y, fundamentalmente, un clima de riesgo e incertidumbre para los actores sociales. En otras palabras, se plantea que el debilitamiento de las instituciones y de los factores estructurales que en épocas previas lograban contener a los sujetos –especialmente el mercado de trabajo, pero también los ámbitos comunitarios, la familia, la escuela– ha llevado a un desenmarcamiento de los individuos que, contra las pretensiones del funcionalismo, ya no encuentran un rol predefinido a desempeñar en la sociedad.

Es importante destacar que si bien existe una matriz común en las transformaciones estructurales de los regímenes de acumulación a nivel global, la situación latinoamericana presenta particularidades que no pueden homologarse exactamente al proceso europeo, dado el alcance diferencial que ha tenido el estado de bienestar en los países de ambos continentes y, por ende, el desigual impacto de su debilitamiento. En este sentido, si bien no ahondaremos en este artículo sobre la especificidad de los procesos de individuación en América Latina, sí recuperaremos trabajos que dan cuenta de ellos, poniendo el foco en las experiencias de los jóvenes en contextos de desigualdad social (Saraví, 2009 y 2015; Brenner y Carrano, 2014; Di Leo y Camarotti, 2013).

Ahora bien, uno de los puntos centrales y más polémicos de las sociologías del individuo es que desplazan la cuestión de las clases sociales del centro de análisis. Sin sugerir que la lucha de clases haya desaparecido, éstas dejan de tomar la categoría de clase social como la variable determinante de la experiencia de los sujetos, diferenciándose en este aspecto de las vinculaciones entre clase, cultura y experiencia que establecen autores clásicos como Bourdieu o Thompson. En cambio, plantean que en el presente, aún entre individuos que pertenecen a un mismo grupo social y/o comparten una posición socioeconómica similar, las experiencias y las trayectorias se vuelven más y más singulares, con un número creciente de variables cuyas combinaciones difícilmente se repiten. En sintonía con lo que Rosanvallon y Fittousi (1997) denominan desigualdades intracategoriales, esta perspectiva identifica una explosión de vivencias singulares que no coinciden con lo supuestamente esperable para un determinado grupo o estrato socioeconómico, y que son propias de sociedades cada vez más diferenciadas, cuyas exigencias hacia el individuo no cesan de crecer.

Así, ante la “crisis de la idea de sociedad” (Araujo y Maruccelli, 2010: 82) y lo que identifican como una pérdida de peso de las clases sociales como factores explicativos de la realidad social, las sociologías del individuo proponen invertir el orden de análisis: tomar

como nuevo operador analítico de la sociología a las experiencias individuales, para conocer el proceso de fabricación de los individuos *desde abajo*, rechazando las concepciones sistémicas totalizantes de otras épocas (Nobile y Ferrada, 2015).

En relación con nuestro problema, resulta interesante la propuesta de estudiar las *pruebas* comunes que atraviesa una sociedad y que se plantean como desafíos que “circunscriben un conjunto de grandes retos estructurales, particularmente significativos” (Araujo y Martuccelli, 2010: 84). Esas pruebas son propias de cada sociedad, asociada aún a pesar de la globalización a fronteras nacionales (Martuccelli y De Singly, 2012), de modo tal que el trabajo que los individuos realizan para afrontarlas se constituye como el principal vector de su proceso de individuación. En este sentido, la experiencia del éxito o el fracaso en la superación de esas pruebas (con la infinidad de vicisitudes que pueden conllevar) marca las trayectorias de los individuos y, en función de las respuestas y “los recursos que movilizan en un contexto específico de determinaciones sociales” (Araujo y Martuccelli, 2010: 87), les da forma.

Según esta perspectiva, la primera prueba social y existencial que enfrenta el individuo moderno es “lograr sostenerse en un mundo que no lo contiene más con la fuerza con que lo hizo en otros períodos” (Martuccelli, 2007: 66), y esto resulta especialmente interesante para interiorizarse en la propuesta de la sociología de la individuación: si bien la pregunta acerca de qué sostiene a un individuo en el mundo es histórica, Martuccelli (2007) plantea que en la modernidad reviste un interés especial dado que, como nunca antes, el individuo es arrojado al mundo con el falaz mandato de ser autónomo e independiente, es decir; dueño de sí mismo y capaz de sostenerse por sí solo.

Este desafío resulta desconcertante, dado que si lo que en la primera modernidad sostenía a las personas era principalmente su posición en el espacio social, en la actualidad el individuo es definido por una disociación, un despojo, una individualización. Citando a Beck, Martuccelli (2007) plantea al respecto que “las principales instituciones de la sociedad (el trabajo, el empleo, la escuela, la familia entre otras) estarían cada vez más orientadas hacia el individuo, obligando a cada persona a desarrollar y asumir su propia trayectoria biográfica” (2007: 33). En este contexto, el individuo busca en determinados vínculos, actividades, espacios y elementos materiales e inmateriales, a los que Martuccelli denomina *soportes* (2007: 63), la solidez que ya no encuentra en sí mismo. A su vez, dado que la creencia en el ideal del individuo soberano está tan arraigada, opera permanentemente en pos de invisibiliza dichos soportes.

Los conceptos aportados por la sociología de la individuación cobran especial interés como categorías y herramientas analíticas a incorporar para abordar nuestros problemas de investigación. Específicamente, más adelante analizaremos la prueba escolar y las características que adopta para la población joven de los sectores populares urbanos de la Ciudad y el Gran Buenos Aires que estudian en BPJA.

## La subjetivación como horizonte: en busca del potencial de emancipación

Al presentar la propuesta de la sociología de la individuación, Martuccelli ahonda conceptualmente en otros dos enfoques sociológicos, el de la socialización y el de la subjetivación, para –amén de reconocer su vigencia actual y valorar los aportes que han hecho a las ciencias sociales– señalar su imposibilidad de dar respuesta a las necesidades macro-analíticas de las ciencias sociales. Por cuestiones de espacio no vamos a profundizar en la caracterización de cada uno de ellos, sino solo recuperar una conclusión que sintetiza su posicionamiento: “La cuestión no es entonces saber cómo el individuo se integra a la sociedad por la socialización o se libera por medio de la subjetivación, sino de dar cuenta de los procesos históricos y sociales que lo fabrican en función de las diversidades societales” (Martuccelli, 2007: 30).

Sin embargo, en otro apartado señala que “es la individuación (y los nuevos vínculos susceptibles de establecerse con la subjetivación) la que aparece como siendo la vía más fructífera” (2007: 35) para refundar la teoría sociológica. Si bien no hemos encontrado una propuesta formalizada acerca de cómo podrían ser tales vínculos, es en esa apertura a la perspectiva de la subjetivación donde nos interesa detenernos: como propusimos al comienzo, a partir de nuestro incipiente trabajo en el tema buscaremos establecer una relación posible entre estas dos *vías del individuo sociológico* (2007: 19) que contribuya a profundizar el análisis de las experiencias de jóvenes en Bachilleratos Populares, y la pondremos en diálogo con otros enfoques conceptuales.

Al historizar el concepto de subjetivación, Martuccelli (2007) presenta una serie de desplazamientos que, sin ser definitivos, expresan las diversas connotaciones que ha adquirido en distintos contextos sociales, políticos y, por ende, epistemológicos. Si en un principio el término estuvo asociado, de la mano del marxismo, al proletariado como “sujeto colectivo portador de la subjetivación emancipadora de todo el género humano” (2007: 26), el desencanto revolucionario de fines de la década del ‘60 en Europa tuvo su expresión más drástica en la irrupción de Foucault, cuya fórmula sujeto individual-sujeción echaba por tierra las posibilidades de emancipación, instalando la imagen

de sujetos-sujetados a instituciones y pautas de comportamiento de las que muy difícilmente podrían zafarse.

A partir de la década del '80, sin embargo, la aparición de los llamados *nuevos* movimientos sociales abre una nueva brecha de posibilidades para la subjetivación desde una perspectiva crítica. Ante la inminente aparición del individuo en el marco de acciones colectivas de protesta, y en procesos de organización social cuya mayor fuerza radicaba en la socialización del descontento, lo individual y lo colectivo entran en diálogo. Para Martuccelli, en ese contexto se generan “nuevas formas personales de fabricación de sí inducidas por el proceso de subjetivación colectiva” (Martuccelli, 2007: 29) que expresan a su vez la tensión entre emancipación y sujeción como un juego permanente que estructura la experiencia de los individuos en las sociedades contemporáneas. Plantea así una noción de subjetivación que implica un movimiento dialéctico: de la afirmación a la negación, y de ésta a la síntesis.

En relación con ello, partiendo de una concepción de la subjetivación política ligada a una construcción de tipo cultural y no evolutiva, según la cual los hombres son siempre sujetos sociales pero no necesariamente llegan a ser sujetos políticos plenos (Kriger, 2007), en un trabajo previo (Said y Kriger, 2014) hemos puesto en diálogo a Freire y Rancière. Desde enfoques y campos disciplinares distintos, ambos dan cuenta de las tensiones sujeción/ emancipación, individual/colectivo en el proceso de subjetivación política, coinciden en identificar que: a) consiste en la verificación de la igualdad de los seres humanos; y b) se conquista en un acto comunicativo.

En cuanto al primer punto, tomamos de Rancière el término *efecto de igualdad* y lo encontramos equiparable a lo que Freire define como *humanización*, en tanto ambos se refieren a la forma en que los oprimidos, los incontados, se constituyen como sujetos en cuanto logran hacerse presentes, para los otros y para ellos mismos, como seres con iguales capacidades y condición de humanidad que aquellos que hasta ese momento los negaban. Ese proceso no es otra cosa que la subjetivación, la afirmación del “nos sumus, nos existimus” cartesiano en plural (Rancière 2010: 52), en el que el campo de la experiencia se reconfigura por completo, en términos colectivos e individuales. Es a partir de esto que Rancière (2010) asocia el efecto de igualdad a la emancipación (2010: 51), así como Freire (2009) vincula la humanización con la “búsqueda del ser más” (2009: 41), y a ésta con lucha por la liberación.

La segunda coincidencia radica en el espacio simbólico en el que sucede la subjetivación: ambos plantean que el encuentro no solo

está mediado por la palabra sino que ocurre *en* ella. Esto no significa, sin embargo, que se hable de un terreno abstracto y desvinculado de la práctica, sino lo contrario. Para Freire, los hombres ganan significación como tales en el diálogo y, desde su perspectiva, diálogo y palabra son una sola cosa: “la unión inquebrantable entre acción y reflexión”, es decir, la praxis que transforma al mundo (Freire, 2009: 97). En el planteo de Rancière, la palabra introduce la distorsión de la lógica policial en la lógica política, un acontecimiento verbal que lleva a los individuos a subjetivarse cuando prueban “la distancia entre su condición de animales dotados de voz y el encuentro violento de la igualdad del logos” (Rancière, 2010: 54).

Creemos central recuperar esta transformación del individuo en sujeto para profundizar la propuesta de la sociología de la individuación. Tal como plantea Martuccelli (2010), “el sujeto nunca precede, no es algo que está dado (...). Supone una lógica de emancipación explícita o implícita, es decir, no todos somos sujetos, solo algunos logran serlo” (2010: 7). En este sentido, ser (hacer-nos) sujetos implica una proyección, posible pero no certera, que requiere un trabajo específico de los individuos, puestos a prueba por sus sociedades. Aquí la relación dialéctica entre reflexión y acción ocupa un papel fundamental para el proceso de subjetivación, que sin dejar de ser un reto colectivo, se convierte en una exigencia inmediata (aquí y ahora) para cada uno.

Esta conceptualización responde al propósito del autor de singularizar los análisis pero sin abandonar la visión de lo colectivo (Martuccelli, 2007), y atendiendo su vez a las múltiples tensiones ya enunciadas. Al respecto, concluye que en la matriz de la subjetivación “la relación consigo mismo es siempre estudiada como el resultado de una oposición entre las lógicas del poder y su cuestionamiento social” (2007: 29), es decir, como una puerta abierta a la emancipación y también franqueada por múltiples condiciones limitantes, sobre las que el individuo deberá trabajar –y superarlas– para hacerse sujeto.

## Entre la individuación y la subjetivación

En los apartados anteriores nos propusimos poner en diálogo la individuación y la subjetivación en términos conceptuales, entendiendo que no solo expresan dos perspectivas de análisis sociológico sino también dos tipos de procesos a los que se enfrentan los individuos en una sociedad, ya sea concreta o potencialmente. Ahora bien, recuperando nuestra hipótesis – según la cual la tensión entre los procesos de individuación y de subjetivación resulta constitutiva de la experiencia de



los y las jóvenes– identificamos que los bachilleratos populares son un espacio de expresión de la tensión entre ambos.

Por un lado, si acordamos con la idea de que la prueba escolar es central en las sociedades actuales (Martuccelli y De Singly, 2012; Araujo y Martuccelli, 2010), para los estudiantes de la modalidad de Educación de Jóvenes y Adultos (EDJA) ella representa más aún un desafío, dado que en gran medida los ha definido por la negativa. Nos referimos a que es frecuente encontrar relatos que califican la experiencia escolar de estos jóvenes en términos de fracaso (Martuccelli y De Singly, 2012) por lo que no han podido hacer: sostener una escolaridad *tradicional*, idea que se apoya en trayectorias teóricas previamente estandarizadas que se corresponden cada vez menos con las trayectorias educativas reales de los adolescentes y jóvenes en las sociedades actuales y en Argentina (Terigi, 2010). Esta evaluación negativa, rayana con la calificación moral y el estigma normalizante, suele ser promovida por el discurso público, e incluso por el académico (Téllez Velasco, 2011) que alude a los jóvenes ni-ni – es decir, que no estudian ni trabajan– Lejos de reconocerlos como una población en situación de riesgo educativo (Sirvent, 2007) o de identificar “la falta de ofertas institucionales que entiendan la realidad que ellos viven cotidianamente” (Ramírez, 2013: 77), se cae en la responsabilización individual de estos jóvenes.

Ante este escenario, la llegada a la EDJA está generalmente asociada al objetivo de satisfacer ciertas demandas pragmáticas y expectativas asociadas a la superación de la prueba de la escolaridad. Así, la opción por un Bachillerato Popular suele responder a la recomendación de un familiar o amigo, la cercanía del hogar o lugar de trabajo y la posibilidad de compatibilizar la cursada con los horarios familiares y laborales, de asistir con hijos/as a clase, entre otras. Pero simultáneamente los jóvenes encuentran en los BPJA una escuela enmarcada en una organización y/o movimiento social, cuyo proyecto político pedagógico tiene fines explícitamente emancipatorios y el objetivo manifiesto de formar sujetos políticos tanto en términos individuales como colectivos.

Consideramos que este encuentro entre las necesidades de los alumnos y los propósitos institucionales de los BPJA –más allá de las múltiples apropiaciones y resignificaciones de las que es objeto– genera una serie de tensiones que se debe tener en cuenta y que bien vale explorar, para conocer sus implicancias desde la perspectiva de la construcción de sí que hacen los estudiantes, en términos individuales y colectivos. Tomando de Araujo y Martuccelli (2010) la afirmación de que “el trabajo de los individuos para producirse como sujetos está

condicionado por lo que le toca a la acción simultánea del ideal y de la experiencia social” (2010: 88), planteamos que si bien los objetivos de los BPJA pueden no responder, en primera instancia, a las expectativas personales de los jóvenes, su aparición contingente en la experiencia escolar, y el entrecruzamiento de estos ideales con los suyos propios –enmarcados en un diálogo más profundo entre los múltiples actores de la comunidad educativa (docentes, militantes, estudiantes, familias, etc.)– influyen de forma singular en su trabajo para producirse como sujetos y en la construcción de su identidad personal y social (Kriger y Fernández Cid, 2011).

## Abordar la experiencia escolar

Dubet y Martuccelli (1998), en su texto *En la escuela*, ponen de manifiesto la distancia fundamental que existe entre aquello que la institución educativa propone –el tipo de sujetos que busca “fabricar”–, y la construcción singular que los estudiantes efectivamente realizan a partir de ella, individual y colectivamente. Las experiencias escolares, entonces, son para estos autores la *vertiente subjetiva* del sistema escolar:

“Los actores se socializan a través de estos diversos aprendizajes [la integración de la cultura escolar, la construcción de estrategias sobre el mercado escolar, el manejo subjetivo de los conocimientos y las culturas que los portan] y se constituyen como sujetos en su capacidad de manejar su experiencia, de devenir, por una parte, autores de su educación. En este sentido, toda educación es una autoeducación, no es tan solo una inculcación sino un trabajo sobre sí mismo” (1998: 14)

El trabajo de los individuos del que nos habla este fragmento es definido como una “experiencia social” (1998: 15) que involucra la voluntad del actor para definir su situación y construir imágenes de sí mismo. En definitiva, se trata de poner en juego un “distanciamiento de sí, una capacidad crítica y un esfuerzo de subjetivación” (ídem).

De ello se derivan dos conclusiones simples pero fundamentales: a) que existe una multiplicidad de aspectos de la vida escolar que exceden ampliamente la propuesta formalizada en el currículum; y b) que esa variedad de vivencias exige de los individuos una considerable capacidad de agencia para atravesarlas, darles sentido e integrarlas. Tal tarea inherentemente reflexiva y crítica, es llamada *experiencia*, y constituye la principal herramienta de construcción de la subjetividad.

En relación al primer punto, Delory Momberger (2014) señala que “la mirada globalmente negativa dirigida a lo vivido

escolar viene, en parte, de lo que el sistema escolar ignora, descalifica u oculta, de una gran parte de saberes experienciales de los que él mismo es terreno” (Delory Momberger, 2014: 707). Asimismo, Rivas (2007) plantea que la experiencia escolar “se convierte también en sentimientos, afectos, conflictos” (2007: 21), permanentemente en juego, y – en sintonía con el planteo de Martuccelli (2007) en torno a las pruebas y al trabajo de los individuos– observa que la escuela “va creando unas condiciones de vida que son percibidas por los sujetos como obstáculos a superar, donde lo realmente significativo son las relaciones con los compañeros y las compañeras, los sistemas de relación que se establecen y los modos de afrontar las demandas escolares” (Rivas, 2007: 22).

Sin dudas estos señalamientos podrían vincularse, tal como han postulado las corrientes pedagógicas críticas desde los años ‘60, con la “existencia no declarada de relaciones de fuerza en los currículos, que se correspondían con las ideologías dominantes y la estructura de las clases sociales, y de una vinculación entre prácticas escolares y procesos de producción del consenso y la hegemonía” (Milstein y Otaso, 2013). Sin embargo, no es el ocultamiento de los posicionamientos político-ideológicos lo que deseamos revisar en el estudio sobre los BPJA. Muy por el contrario, consideramos que la propuesta político-pedagógica rompe con la “representación de la escuela como espacio social políticamente neutral” (Milstein, 2008), y se hace eco de la necesidad de “ampliar la visión para incluir como parte de la política y, por lo tanto, de las relaciones de poder, a las prácticas de lucha, confrontación, negociación, acuerdos y desacuerdos entre actores sociales en distintos ámbitos de la vida pública cotidiana” (ídem).

El aporte que deseamos realizar radica especialmente en abordar aquello que escapa, trasciende, y/o cuestiona los objetivos manifiestos de ciertas propuestas ligadas a la educación popular. En este sentido, si bien coincidimos con Langer y Levy (2009) en que los BPJA, al ubicar “la participación como contenido principal a enseñar y a aprender, vuelven el ‘currículum oculto’ no tan oculto” (2009: 245), consideramos que es necesario focalizar en aquello que, más allá de los esfuerzos de organizadores, docentes e impulsores de estas escuelas por promover la des- ocultación, ocurre pero no es dicho (o, incluso, no es decible), en relación a la participación y a la política. Finalmente entonces, y recuperando la propuesta de la etnografía de la educación, lo que esperamos se orienta en línea a brindar elementos para trabajos futuros que documenten los aspectos no documentados (Rockwell, 2009) de la experiencia escolar.

## Narratividad, lenguaje y biografización

Lo que hemos planteado hasta aquí refuerza la necesidad de acceder a las vivencias no reconocidas en la experiencia escolar a través de las voces de sus protagonistas, que se vincula a su vez con la construcción de la experiencia. En este sentido, y en continuidad con lo planteado por Freire y Rancière respecto del lenguaje como *lugar* en el que ocurre el proceso de subjetivación, consideramos que los distintos géneros discursivos enmarcados en el espacio biográfico (Arfuch, 2002) pueden posibilitar un abordaje muy interesante de las experiencias de los individuos, dado que reconocen el potencial subjetivante de la propia narración de sí –y del “nosotros”–.

En pos de ello haremos un breve recorrido por una serie de abordajes ligados al espacio biográfico, dado que habilitan un acercamiento a la experiencia que difícilmente podría lograrse desde otro enfoque teórico metodológico. Para comenzar, el concepto de *biografización* de Momberger (2014) nos resulta de gran riqueza, porque reconoce que la narración es previa a la enunciación y que consiste en una actividad constante de construcción de experiencia a partir de las situaciones vividas. Recuperando a Ricoeur, la autora afirma que “no cesamos de biografiar lo que vivimos, inscribiéndolo en el curso de nuestra existencia y, más precisamente, de darle una forma y un sentido en la historia que no paramos de escribir de nuestra vida. Esta metabolización de la experiencia emerge en un primer nivel de reflexividad que denominaremos ‘escritura primera de sí’ y aún ‘prefiguración narrativa’” (2014: 698).

A partir de eso, en un segundo nivel de reflexividad, la narración de sí, a la que se denomina “(auto)biográfica”, es “una modalidad privilegiada de las operaciones de biografización, y constituye la forma más evidente y elaborada del proceso de escritura de sí” (Momberger, 2014: 699).

Pero nuestro interés se centra sobre todo en el aporte que puede hacer la perspectiva de investigación del espacio biográfico al estudio de las experiencias educativas, dentro del objetivo más amplio de articular la historia con la biografía, en el horizonte de la “imaginación sociológica” definido por Wright Mills (1961). Tomamos como antecedente los trabajos de Carretero y Kriger (2006, 2008, 2010) sobre las imbricaciones entre historias/narrativas individuales e historias/narrativas colectivas en procesos escolares de subjetivación con fuerte foco en la formación de identidad nacional, y los de Kriger (2009, 2010, 2011) sobre el modo en que éstos operan en la construcción de pensamiento político en jóvenes. Asimismo, en esta senda tenemos en cuenta estudios recientes centrados en la indagación de diversos

elementos que intervienen en estos procesos, como las creencias, valoraciones, emociones (Kriger y Bruno, 2013; Kriger, 2013, 2015), los posicionamientos psicológicos (Fernández Cid, Kriger y Rosa, 2014; Kriger y Daiban, 2015), y las disposiciones hacia la política (Kriger y Dukuen, 2014).

Más específicamente en el campo de la educación, nos identificamos con Suárez, cuando plantea que la “expansión de las prácticas narrativas (auto)biográficas ha contribuido a la emergencia de nuevos sujetos, experiencias y discursos pedagógicos que disputan sentidos y legitimidad respecto de cómo nombrar, hacer y pensar la educación y la formación” (Suárez y Argnani, 2011, citado por Suárez, 2014: 764). Y si bien los trabajos de Suárez se centran en el dispositivo de la documentación narrativa de experiencias pedagógicas (DNEP), orientado a la investigación- formación-acción docente (Suárez, 2011), su reflexión en torno a la potencialidad de las narrativas (auto)biográficas, como un recorte en primera persona de la multiplicidad de géneros que componen el espacio biográfico, resulta igualmente asociable al trabajo con jóvenes estudiantes. Al hablar de los docentes como narradores de sus propias experiencias escolares, el autor señala que “dejan de ser los que eran, se trans-forman, son otros. Asumen una posición reflexiva que desafía las propias comprensiones, reconfigura las propias trayectorias profesionales y resignifica las propias acciones e interpretaciones sobre la escuela (...) Narrar es pensar y re- pensar por escrito sobre nuestras prácticas, nuestras vidas, nuestros mundos, es re-inventarlos al volverlos a nombrar pero con otras palabras, es formar-se junto con otros” (2011: 19). Desde nuestra perspectiva, el proceso que describe, al estar asociado a lo que ocurre *en* la narración, bien puede extrapolarse al relato autobiográfico sobre la experiencia escolar estudiantil.

En la misma senda, incorporando la dimensión intersubjetiva, Scott (2001) señala que “ya que el discurso es por definición compartido, la experiencia es tanto colectiva como individual. La experiencia es la historia de un sujeto y el lenguaje es el sitio donde se representa esa historia” (2001: 66). Es desde esta posición que plantea, quizá de forma más radical que el resto de los autores, que “no son los individuos los que tienen la experiencia sino los sujetos los que son constituidos por medio de la experiencia” (2001: 49). Esta afirmación busca “rehusarse a una separación entre la experiencia y el lenguaje, y en su lugar insistir en la cualidad productiva del discurso” (2001: 65), y, lejos de negar la capacidad de acción y transformación, aclara que los sujetos son constituidos discursivamente y que “tienen agencia” (2001: 66), aunque ésta no es ilimitada sino que se da dentro de situaciones y marcos específicos.

En otra línea, Di Leo y Camarotti (2013) recuperan la categoría de pruebas propuesta por Martuccelli, sobre la que hemos trabajado más arriba. Para presentar su propuesta teórico metodológica, señalan los dos niveles analíticos en que se construye la prueba: “1) El examen de las formas efectivas a través de las cuales los individuos dan cuenta de sí mismos, con los discursos con los que disponen de sus vidas 2) Una representación analítica, a distancia de las historias concretas, pero animada por la escrupulosa voluntad de construir herramientas que permitan poner en relación los fenómenos sociales y las experiencias individuales” (2013: 21).

A partir de ello, proponen abordar las vidas de los jóvenes desde una perspectiva que contemple “la diversidad de situaciones y las interconexiones complejas y hasta contradictorias en que se constituyen sus identidades individuales y sus experiencias sociales experiencias sociales” (ídem). Es así que adoptan el enfoque biográfico y recuperan la propuesta metodológica de Leclerc-Olive (2009) para la construcción de relatos autobiográficos. Ante la propuesta inicial de escribir y publicar su historia de vida, los investigadores llevan adelante entrevistas sucesivas con los jóvenes, en las que comienzan con la pregunta acerca de *quiénes son* y cómo se describirían –su “autoidentificación subjetiva” (Di Leo y Camarotti, 2013: 23)–, y pasan luego a reconstruir los “giros de la existencia” (ídem), momentos o situaciones que marcaron sus vidas. Estos hitos, plantean, “constituyen el armazón narrativo del relato” (Leclerc-Olive, 2009: 4, citado por Di Leo y Camarotti, 2013: 24), que no necesariamente deben ubicarse en orden cronológico sino en función del criterio que el/la joven adopte para agruparlos.

En sintonía con las inquietudes planteadas en los apartados anteriores, los autores aclaran que optaron por “considerar como significativos aquellos acontecimientos que eran concebidos como tales por los propios entrevistados y no por el investigador” (2013: 24). A su vez, a partir de las entrevistas y los relatos biográficos elaboraron hipótesis y categorías emergentes que, junto con el estado del arte y el marco conceptual del que partían, permitieron identificar las categorías centrales para el estudio (2013: 25).

Si bien estos autores no se centran específicamente en la experiencia escolar de los jóvenes, así como la metodología de la Documentación Narrativa de Experiencias Pedagógicas (DNEP) elaborada por Suárez (2011) no está diseñada específicamente para el trabajo con estudiantes sino con docentes, ambos abordajes resultan de vital interés para planificar nuestra investigación, dado que mantienen claro el objetivo de acercarse a los procesos de construcción de las

identidades y las experiencias sociales de los sujetos, y para ello promueven procesos de reflexividad en los que el trabajo es siempre activo e inacabado.

En este sentido, destacamos la advertencia de Scott, acerca de la centralidad de la reflexividad (narrativa, de parte del actor, y metodológica, en manos del investigador) acerca del carácter provisorio de la experiencia:

“[La experiencia] Sirve como una manera de hablar de lo que ocurrió, de establecer diferencias y similitudes, de decir que se tiene un conocimiento ‘inalcanzable’. Dada la ubicuidad del término, me parece más útil trabajar con él, analizar sus operaciones y redefinir su significado. Esto conlleva poner la atención en los procesos de producción de identidad e insistir en la naturaleza discursiva de la ‘experiencia’ y en la política de su construcción. *La experiencia es, a la vez, siempre una interpretación y requiere una interpretación. Lo que cuenta como experiencia no es ni evidente ni claro y directo: está siempre en disputa, y por lo tanto siempre es político. El estudio de la experiencia debe, por consecuencia, poner siempre en cuestión su estatus originario (...)*” (Scott, 2001: 72, cursivas mías).

## Consideraciones finales y perspectivas

A lo largo de este trabajo hemos considerado el aporte que pueden hacer los conceptos de individuación y subjetivación de Martucelli a los estudios sobre espacios de educación popular, como el que nos proponemos llevar adelante en BPJA en Argentina. Estos conceptos definen dos matrices de análisis sociológico y, a la vez, dos tipos de procesos sociales que se pueden hacer presentes (de modo concreto o potencial) en las trayectorias de los jóvenes estudiantes.

Ante el primer interrogante que planteamos al inicio, acerca de cómo estudiar los procesos de subjetivación que pueden atravesar los jóvenes sin negar los desafíos propios de su construcción como individuos, en este recorrido analítico hemos identificado, aunque más no sea de forma inicial, ciertas bases para una posible combinación entre ambos: El eje estaría en analizar la forma en que los jóvenes que estudian en BPJA se *individúan*, a partir de experiencias múltiples y pruebas que trascienden el ámbito escolar, pero prestando una especial atención a la forma en que se apropian, rechazan y/o transforman para sí los ideales de subjetivación política (en clave emancipatoria y colectiva) propuestos por la institución. Esto permitiría conocer la forma en que aquellos ideales se inscriben en

su trabajo como individuos, ya sea como experiencia social o como ideales internalizados.

En definitiva, es sobre esta *construcción como sujetos* que nos interesa indagar empíricamente en próximos trabajos, para acceder a los sentidos subjetivos que los jóvenes asignan a la experiencia educativa en el BPJA, poniendo el eje en el proceso de conformación de identidades individuales y colectivas. A su vez, nos resulta fundamental recuperar el término *subjetivación política* como una variante específica de los procesos más amplios de subjetivación, dado que como planteamos en otros trabajos (Kriger y Dukuen, 2014), de acuerdo con Bonvillani et al (2010), la politización es un horizonte constitutivo de los vínculos sociales, pero no puede atribuirse carácter político a todo colectivo ni sistema de prácticas; y “si bien todos los hombres son sujetos sociales no todos llegan a ser sujetos políticos plenos, aunque todos sus actos tengan ineludiblemente sentidos y efectos políticos” (Kriger, 2010: 112).

Estas reflexiones se enmarcan en un contexto epocal en cual la relación de los jóvenes con la política se ha convertido en una cuestión de creciente interés en la mayor parte de los países democráticos, trascendiendo ampliamente el ámbito de la academia (Kriger, 2010). Tras un fin de siglo en el que el discurso global remarcaba la baja participación, la indiferencia o aún el franco rechazo de los *nuevos ciudadanos* por la política, el nuevo milenio fue presentado como nuevo ciclo de participación juvenil. Desde una perspectiva crítica, consideramos que aquel pasaje de la llamada “despolitización” de los jóvenes en la década del 90 a su “repolitización” a partir de los 2000, anunciado tanto en el campo de los estudios sobre juventud como en ámbitos estatales, político-partidarios y mediáticos en América Latina y, particularmente, en la Argentina, debe ser problematizado (Kriger, 2014). Si bien creemos que los jóvenes ocupan un lugar fundamental en los movimientos y organizaciones sociales, y que han ganado centralidad como sujeto colectivo en la defensa de sus derechos, nos preguntamos cómo la “consagración de la juventud como causa militante” (Vázquez, 2013) y la valoración por parte de los adultos de la condición juvenil ha incidido en su reciente visibilización como actores políticos.

A partir de ello, el vínculo que hemos trazado entre individuación y subjetivación coincide con la comprensión de la politización como un proceso psicosocial complejo, de carácter individual y colectivo, intra e intersubjetivo, en permanente movimiento (Kriger, 2014), cuyo análisis exige un abordaje multidimensional y situado que evite el sesgo adultocéntrico. Es por eso que consideramos fundamental



incorporar la perspectiva de los propios actores, escuchando las voces de los jóvenes y reconociendo sus resistencias.

Por otra parte, ante nuestra segunda pregunta acerca de cómo acceder a los significados subjetivos que los jóvenes asignan a sus experiencias en los BPJA, consideramos que el enfoque biográfico puede brindar herramientas teórico-metodológicas aptas para profundizar en nuestros objetivos de investigación, mediante la construcción de relatos e historias de vida. Dado que la experiencia no es “lo que pasa, o lo que acontece, o lo que llega, sino los que nos pasa, o nos acontece, o nos llega” (Larrosa, 2003: 168 citado por Contreras y Pérez de Lara, 2010: 24), nuestro interés radica en conocer la forma en que los jóvenes interpretan, se apropian, resisten y/o rechazan la propuesta institucional con marcos de sentido propios.

Por último, no olvidamos que es fundamental la ejercitación de nuestra propia reflexividad metodológica para pensar, repensar, experimentar y narrar aquello que no solo ocurre, sino que *nos* ocurre en el proceso de trabajo, investigación e implicación en el campo.

## Bibliografía

- Aguiló, V., Wahren, J. 2013 “Educación Popular y Movimientos Sociales: Los Bachilleratos Populares como ‘Campos de Experimentación Social’”, en X Jornadas de Sociología, Bs. As., Universidad de Buenos Aires.
- Araujo, K. y Martuccelli, D. 2010 “La individuación y el trabajo de los individuos” en *Educação e Pesquisa*, vol. 36, pp.77-91.
- Areal, S. y Terzibachian, M. F. 2012 “La experiencia de los bachilleratos populares en la Argentina: exigiendo educación, redefiniendo lo público” en *Revista mexicana de investigación educativa*, 17(53), pp. 513-532.
- Arfuch, L. 2002 *El espacio biográfico: dilemas de la subjetividad contemporánea* (Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica).
- Beck, U. et al. 1997 *Modernización reflexiva* (Madrid: Alianza).
- Brusilovsky, S. 2005 “Educación de jóvenes y adultos (EDJA)”, Plan Fénix, (Buenos Aires: UBA).
- Brenner, A. K., y Carrano, P. C. R. 2014 “The senses of the presence of young people in High School: school representations in three student-made films” en *Educação & Sociedade*, 35(129), 1223-1240.
- Carretero, M., y Kriger, M. 2004 “La enseñanza de la historia en la era global” en M. Carretero y F. Voss (Comps.) *Aprender y pensar la historia*, pp. 71-98.
- Contreras, J.D. y Pérez de Lara, N. 2010 *Investigar la experiencia educativa* (Madrid: Morata).
- Di Leo, P. F. y Camarotti, A. C. 2013 *Quiero escribir mi historia: vidas de jóvenes en barrios populares* (Buenos Aires: Biblos).
- Delory-Momberger, C. 2014 “Experiencia y formación: biografización, biograficidad y heterobiografía” en *Revista mexicana de investigación educativa* N°19(62), pp. 695-710.

- Dubet, F. y Martuccelli, D. 1998 *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar* (Buenos Aires: Losada).
- Dukuen, J. 2013 “Otros territorios: una discusión sobre la relación entre cultura y política desde Bourdieu aplicable al estudio de jóvenes escolarizados” en *Revista Argentina de Estudios de Juventud*, N° 7 FPyCS-UNLP.
- Elisalde, R. 2008 “Bachilleratos Populares en empresas recuperadas y organizaciones sociales” en *Revista Novedades Educativas*, N° 209, (Bs. As.: Noveduc).
- Escudé, C. 1990 *El fracaso del proyecto argentino: Educación e ideología* (Buenos Aires: Tesis-Norma).
- Fernández-Cid, H. 2014 “Construcción de la Identidad Ciudadana en jóvenes: Una aproximación a la Activación Emocional, los Relatos de Ciudadanía y los Valores puestos en juego en el Espacio Socio-Cultural” (Tesis de maestría). Dirección: Dr. Alberto Rosa Rivero, codirección: Dra. Miriam Kriger, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Buenos Aires.
- Fitoussi, J. P., y Rosanvallón, P. 1997 *La nueva era de las desigualdades* (Buenos Aires: Manantial).
- Freire, P. 2009 *Pedagogía del oprimido* (Bs. As.: Siglo XXI).
- Foucault, M. 1988 “El sujeto y el poder” en *Revista mexicana de sociología*, N° 50(3), pp. 3-20.
- Giddens, A. 1997 “Vivir en una sociedad postradicional” en *Modernización reflexiva* (Madrid: Alianza Universidad).
- Gluz, N. 2013 *Las luchas populares por el derecho a la educación: experiencias educativas de movimientos sociales* (Buenos Aires: CLACSO).
- Kriger, M. 2009 *La argentinidad ‘al palo’: Las representaciones de jóvenes argentinos sobre la historia reciente, del Golpe al Cacerolazo* (Buenos Aires: Oficios Terrestres).
- Kriger, M. 2010 *Jóvenes de escarapelas tomar: Escolaridad, enseñanza de la historia y formación política en la Argentina post 2001* (Buenos Aires, La Plata: EDULP).
- Kriger, M. 2012 “La invención de la juventud, entre la muerte de las naciones y su resurrección” en Kriger, M. (Comp.) *Juventudes en América Latina: abordajes multidisciplinares sobre identidades, culturas y políticas del siglo XX al siglo XXI* (Buenos Aires: CAICYT CONICET).
- Kriger, M. 2013 “Reflexiones acerca de la despolitización y la politización juvenil en la Argentina, entre la desestructuración y la reestructuración del Estado Nacional”. Dossier: *Juventudes políticas, en Sociales en debate*, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires.
- Kriger, M. 2014 “Politización juvenil en las naciones contemporáneas. El caso Argentino” en *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, N°12 (2), pp. 583-596.
- Kriger, M. 2015 “La política y lo político: del dilema al problema. Análisis de las argumentaciones y propuestas de acción de jóvenes estudiantes de la Ciudad de Buenos Aires”. Dossier sobre Juventud y Política, *Revista De Prácticas y Discursos*, Cuadernos de Ciencias Sociales de la Universidad Nacional del Nordeste, N°4.
- Kriger, M. y Bruno, D. 2013 “Youth and Politics in the Argentine Context: Belief, Assessment, Disposition, and Political Practice among Young Students (Buenos Aires, 2010-2012)” en *C@hiers de psychologie politique*, (22).

- Kruger, M. y Carretero, M 2010 "Historia, identidad y proyecto. Narraciones de los jóvenes sobre la independencia de su nación" en Carretero M. y Castorina J.A. (comps.) *La construcción del conocimiento histórico* (Paidós, Bs.As.: Paidós).
- Kruger, M., y Daiban, C. 2015 "Del ideal del ciudadano al ciudadano en-situación: un estudio sobre los modelos de ciudadanía y los posicionamientos subjetivos de jóvenes ciudadanos en la Argentina actual (Buenos Aires y Conurbano, 2011-13)" en *Folios: revista de la Facultad de Humanidades* (41), 87-102.
- Kruger, M. y Dukuen, J. 2014 "La política como deber. Un estudio sobre las disposiciones políticas de estudiantes argentinos de clase alta (Buenos Aires, 2011-2013)" en *Persona y sociedad*, 28(2), 59-84.
- Kruger, M., y Fernández Cid, H. 2011 "Los jóvenes y la construcción del 'ciudadano ideal', III Congreso Internacional de Investigación de la Facultad de Psicología (La Plata).
- Kruger, M., y Rybak Di Segni, N. 2011 "El espacio escolar como generador de subjetividades políticas. Resultados preliminares de un estudio empírico sobre el Bachillerato Popular de Jóvenes y Adultos IMPA, Buenos Aires, Primer Congreso de Comunicación/Ciencias Sociales desde América Latina: Tensiones y Disputas en la Producción de Conocimiento para la Transformación (COMCIS), FPCS-UNLP, La Plata.
- Kruger, M. y Said, S. 2015 "Subjetivación política juvenil en Bachilleratos Populares: representaciones de estudiantes jóvenes sobre la política y el Estado", XI Jornadas de Sociología de la UBA, Bs, As, Argentina.
- Langer, E. y Levy, E. 2009 "Educación de jóvenes y adultos, política social gubernamentalidades en el siglo XXI" en *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*, Nº 4 (UNR) pp. 229-250.
- Leclerc-Olive, M. 2009 "Temporalidades de la experiencia: las biografías y sus acontecimientos" en *Iberofórum*. Revista de Ciencias Sociales de la Universidad Iberoamericana, 8(6),1-39.
- Martuccelli, D. 2007 *Cambio de rumbo. La sociedad a escala del individuo* (Santiago de Chile: LOM). Martuccelli, D. 2010 "Entrevista: La sociología en los tiempos del individuo" en *Doble Vínculo*, Nº 1, Año 1.
- Martuccelli, D. y De Singly, F. 2012 *Las sociologías del individuo*, (Santiago de Chile: LOM).
- Melucci, A. (1994). ¿Qué hay de nuevo en los nuevos movimientos sociales?. In *Los nuevos movimientos sociales: de la ideología a la identidad* (pp. 119-150). Centro de Investigaciones Sociológicas (CIS).
- Mereñuk, A. 2011 "El lugar de las decisiones en las Trayectorias Educativas de Jóvenes próximos a egresar de los bachilleratos populares" en Jacinto, C. (comp.) *La construcción social de las trayectorias laborales de jóvenes. Políticas, instituciones, dispositivos y subjetividades* (Buenos Aires: Teseo).
- Michi, N., Di Matteo, J. y Vila, D. 2012 "Movimientos populares y procesos formativos" en *Polifonías Revista de Educación* Nº1, pp. 22-41.
- Mills, C.W. 1961 *La imaginación sociológica* (Vol. 2). (Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica).
- Milstein, D. (2008) "La política en la vida cotidiana escolar y el derecho a la educación: a la búsqueda del poder efectivo de la participación", en *Revista De Pie*. Año 9 Nº 10 CTA, SUTE, CTERA, Mendoza.

- Milstein, D., y Otaso, A. 2013) "Participación política de niños y niñas en la cotidianeidad de las escuelas" en *Revista Argentina de Estudios de Juventud*,1(7)
- Nobile, M., y Ferrada, R. 2015 "Entrevista a Danilo Martuccelli: La singularización en las sociedades contemporáneas: claves para su comprensión" en *Propuesta educativa*, (43), 99-112.
- Pérez, G y Natalucci, A 2012 "El kirchnerismo como problema sociológico" en G. Pérez & A. Natalucci. (Comps.) *Vamos las bandas. Organizaciones y militancia kirchnerista* (Buenos Aires: Trilce. Ramírez, R. 2013 "El barrio, la Escuela y la Iglesia", en Di Leo, P.F y Camarotti, A.C., "Quiero escribir mi historia" en *Vidas de jóvenes de barrios populares*, (Buenos Aires, Biblos)..
- Rancière, J. (2010) *El desacuerdo. Política y filosofía*, Bs. As., Ediciones Nueva Visión.
- Rivas Flores, J. I. (2007). *Vida, experiencia y educación: la biografía como estrategia de conocimiento*. Sverdlick, Ingrid (comp.): *La investigación educativa*. Buenos Aires: Noveduc. Rockwell, E. (2009), *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos* Buenos Aires: Paidós
- Rubinsztain, P. 2012 "Los vínculos de la praxis freireana con una cultura política emergente en Argentina de 2001" en *Polifonías Revista de Educación*, Año 1 N°1, pp. 95-111.
- Said, S. y Kriger, M. 2014 "Subjetivación política y educación popular: La noción de diálogo en Rancière y Freire como aporte a la reflexión teórico-metodológica sobre Bachilleratos Populares", *Question*, 1(42), 405-420.
- Santos, B. De Sousa 2001 "Los nuevos movimientos sociales" en *OSAL. Revista del Observatorio Social de América Latina* N°5 (Buenos Aires CLACSO) septiembre.
- Sirvent, M. T. 2007 "La educación de jóvenes y adultos frente al desafío de los movimientos sociales emergentes en Argentina" en *Revista Argentina de Sociología* N° 8, pp. 72-91.
- Suárez, D. 2011 "Indagación pedagógica del mundo escolar y formación docente. La documentación narrativa de experiencias pedagógicas como estrategia de investigación-formación-acción" en *Revista del IIICE*, (30), pp. 17-30.
- Svampa, M. 2007 "Las fronteras del gobierno de Kirchner: entre la consolidación de lo viejo y las aspiraciones de lo nuevo" en *Cuadernos de CENDES*, mayo-agosto, vol, 24, N° 65 pp.39-61, (Caracas: UCV).
- Tarrow, S. 2009 *El poder en movimiento. Los movimientos sociales, la acción colectiva y la política* (Madrid: Alianza).
- Terigi, F 2010 "Las cronologías de aprendizaje: un concepto para pensar las trayectorias escolares". Conferencia: Universidad Nacional de La Pampa. La Pampa, Argentina.
- Touraine, A. 1997 *¿Podremos vivir juntos? La discusión pendiente: el destino del hombre en la Aldea global* (Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica).
- Vommaro, P. 2013 "Juventudes, participación, movilizaciones y formas políticas: aproximaciones a partir del proceso histórico de América Latina en los últimos diez años". IV Reunión Nacional de Investigadoras/es en Juventudes de Argentina.



# Pedagogías latinoamericanas y descolonización

## El papel de la universidad y de la construcción de saberes

Anahí Guelman y  
María Mercedes Palumbo

### Resumen

En la producción de saber universitario, existen desafíos a las lógicas colonizadoras características de la academia. Este trabajo analiza esas lógicas y muestra desde una experiencia de investigación sobre las prácticas pedagógicas del trabajo en experiencias productivas autogestionadas de movimientos sociales en Argentina, la posibilidad de construir saberes descolonizando los modos de investigar, junto con los grupos sociales que requieren y enriquecen el saber académico. En el origen de las preocupaciones de este artículo se encuentra la vinculación del equipo de investigación con organizaciones sociales y la inquietud por la generación de

### Abstract

*In the production of university knowledge, there are challenges to the colonizing logics characteristic of the academy. This work analyzes these logics and shows from a research experience on the pedagogical practices of work in self-managed productive experiences of social movements in Argentina, the possibility of building knowledge by decolonizing the ways of research, together with the social groups that require and enrich knowledge academic. At the root of the concerns of this article is the linking of the research team with social organizations and the concern for the generation of new ways of approaching the research methodology in Social Sciences, rethinking*

i+c

Año IV  
Nº 7  
Julio  
Diciembre  
2017

nuevas formas de abordar la metodología de investigación en Ciencias Sociales, repensando la producción de conocimiento y la posibilidad de alcanzar prácticas académicas descolonizadoras.

*the production of knowledge and the possibility of achieving practical academic decolonization.*

# *Latin American pedagogies and decolonization. The role of the university and the construction of knowledge*

i+c  
Año IV  
N° 7  
Julio  
Diciembre  
2017

---

## **Anahí Guelman**

Doctora en Educación por la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, Magíster en Ciencias Sociales del Trabajo y Licenciada en Educación. Es docente Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires y en la Universidad de la Patagonia Austral.

*PhD in Education from the Faculty of Philosophy and Letters of the University of Buenos Aires, Master in Social Sciences of Labor and Bachelor of Education. She is a professor of Philosophy and Literature at the University of Buenos Aires and at the University of Southern Patagonia.*

## **María Mercedes Palumbo**

Doctora en Educación y Magíster en Educación. Pedagogías Críticas y Problemáticas Socioeducativas, Facultad de Filosofía y Letras, UBA. Becaria Doctoral del CONICET. Profesora de Teoría Política Contemporánea y Seminario de Investigación sobre la Práctica Docente en la Universidad de Buenos Aires.

*PhD in Education and Master in Education. Critical Pedagogies and Socio-educational Problems, Faculty of Philosophy and Letters, UBA. Doctoral Fellow of CONICET. Professor of Contemporary Political Theory and Research Seminar on Teaching Practice at the University of Buenos Aires.*

ANAHÍ GUELMAN Y MARÍA MERCEDES PALUMBO

---

## **Palabras clave**

1| Pedagogías descolonizadoras 2| Universidad 3| Producción de saberes

## **Keywords**

1| *Decolonizing pedagogies* 2| *University* 3| *Production of knowledge*

---

## **Cómo citar este artículo [Norma ISO 690]**

GUELMAN, Anahí y PALUMBO, María Mercedes. Pedagogías latinoamericanas y descolonización. El papel de la universidad y de la construcción de saberes. *Revista latinoamericana de investigación crítica*, (7): 45-62, segundo semestre de 2017.



# Pedagogías latinoamericanas y descolonización

## El papel de la universidad y de la construcción de saberes

### 1. La relación universidad-sociedad en clave histórica

La universidad representa históricamente en Latinoamérica un modo más de colonización. Tal vez, sea la institución que cristalice con más fuerza la colonialidad del saber<sup>1</sup>: la imposición de la legitimidad de un modo de conocer de la ciencia como único válido que requiere de unos especialistas que miran objetivamente el mundo externo y pueden decir de él verdades universales y legítimas, en desmedro de cualquier otro tipo de saber. Así lo reconocíamos en el libro *La vinculación universidad-sociedad como eje de la discusión prospectiva acerca del papel de la universidad* (Guelman, 2014); (Llomovatte et al., 2006), siguiendo a autores como Castro-Gómez (2007), Santos (2006), Restrepo (2010), entre otros.

No obstante, es también en Latinoamérica que estas formas colonizadas y colonizantes de ejercicio del saber-poder son cuestionadas desde la propia institución universitaria o desde el papel instituyente de sus estudiantes tal como sucedió con el movimiento universitario de 1918 en la ciudad de Córdoba, Argentina. En su Manifiesto Liminar, los estudiantes dejan sentado la necesidad de la búsqueda de una respuesta nacional y americana (Tünnermann, 2008: 45) a partir del contacto que los estudiantes toman con el proletariado. Es decir, la reforma desbordó lo académico para abarcar también aspectos político-sociales: la extensión universitaria, aunque concebida en el sentido paternalista de la época, el fortalecimiento de la función social, la proyección al pueblo de la cultura universitaria y la preocupación por los problemas nacionales son puntos que resultan nodales para este análisis. En esta Reforma se origina la historia de la vinculación de las

---

1 Lander (2000) Nos referimos a la instalación de un patrón de poder a través en este caso de la jerarquía y legitimación de unos saberes en detrimento de la deslegitimación y negación de otros.

universidades latinoamericanas con sus sociedades que tendrá nuevos hitos a lo largo de su desarrollo pero que no pudo, hasta el momento, terminar de trastocar su mandato fundacional colonizador.

El problema del saber y del conocimiento no estuvo suficientemente tomado por los principios y reivindicaciones de la Reforma. Respecto a los saberes en el ámbito de la producción, recién a mediados del siglo XX y en el marco de la Teoría de la Dependencia<sup>2</sup>, los pensadores latinoamericanos comenzaron a señalar la necesidad de generar capacidad científico-tecnológica propia, a partir de las condiciones reales de atraso, y no desde la aplicación de recetas importadas de otros contextos. Varsavsky, científico argentino, reveló el papel ideológico del “cientificismo” que respondía a los intereses de la comunidad científica internacional y se distanciaba de las necesidades de las comunidades locales. A contramano, este autor resignificó el concepto de “autonomía”, contra la pretendida “libertad de investigación”, planteando la necesidad de tomar los problemas locales, de definir prioridades de investigación según esos problemas y de tomar decisiones políticas batallando contra la idea de neutralidad y universalidad de la ciencia (Juarros 2012; Llomovatte, Juarros, Naidorf y Guelman 2006).

Ya situados en la década del noventa en la Argentina, las universidades, como consecuencia de las prácticas neoliberales imperantes, sufren las políticas de desfinanciamiento que estimulan formas encubiertas de privatización del conocimiento. Se pasa así de una concepción de extensión inexistente – borrada por la dictadura militar – a recuperar una versión restringida de lo que en otros momentos históricos se consideró como vinculación científica y tecnológica<sup>3</sup>, desvirtuando su contenido original que la ponía al servicio del desarrollo económico e industrial. Este proceso de privatización del conocimiento y de pérdida de autonomía<sup>4</sup> no se llevó a cabo sin re-

2 La idea central de la teoría de la dependencia reside en plantear la relación entre países como parte de un sistema global de desigualdades estructurales de centro y periferia. Y de considerar al subdesarrollo como producto de la subordinación de unos países a otros en lugar de ser considerado como un problema de modernización. Ver Fernando Henrique Cardoso y Enzo Faletto [1969] 1973 *Dependencia y desarrollo en América Latina* (Buenos Aires: Siglo XXI) o Celso Furtado 1964 *Desarrollo y subdesarrollo* (Buenos Aires: Eudeba).

3 Ver Llomovatte, Naidorf, Juarros Gelman, 2006, particularmente los capítulos 2 y 3

4 El modelo implicó muchos otros significados que van desde políticas de evaluación externa, modificación en las condiciones de trabajo de los académicos, control y evaluación por parte del estado de aspectos cuantitativos más que sustantivos de la producción (productividad) hasta orientaciones de la formación profesional, pasando por las formas de gobierno y autogobierno

sistencias, contradicciones y debates. Esa resistencia permitió – entre muchas otras cosas – preservar prácticas de vinculación no ceñidas al mercado, debatir, estudiar y comenzar un proceso de redefinición de la función social de la universidad. En numerosas universidades fueron desarrollándose grupos de trabajo, de investigación, transferencia y extensión que sostuvieron que las prácticas de vinculación tienen un sentido específico: el del contacto permanente de la universidad con su medio social y fundamentalmente con los sectores populares.

La extensión, la transferencia social, la cooperación, la articulación, la integración, la investigación co-responsable, la investigación participativa, la construcción conjunta de saberes, así como los diferentes matices existentes en cada una de estas categorías, dan cuenta de la multiplicidad y variedad de formas de comprender el vínculo entre universidad y sociedad. Algunas de estas formas ya existían previamente, otras resultaron emergentes; pero todas son decisorias para la construcción del papel de la educación superior y dan cuenta también del estado del debate y de la diversidad de niveles de avances al respecto.

Retomando entonces nuestro planteo inicial y también nuestros escritos anteriores (Guelman y Palumbo, 2015), en esa relación de la universidad con su contexto, a través de la intervención, la producción de conocimiento y también la formación de sus especialistas, profesionales e investigadores se manifiesta con fuerza el mandato fundacional/colonizador. Y es tal vez por ello que, en esos mismos ámbitos, pueden producirse grietas y fracturas respecto de ese “pecado original”. Es en esos ámbitos en los que pueden construirse otras relaciones de saber-poder, donde pueden legitimarse, recuperarse y resignificarse otros saberes que permitan transitar o acompañar procesos de descolonización.

Asumimos lo decolonial<sup>5</sup> y lo descolonial<sup>6</sup>, y hasta los aportes poscoloniales<sup>7</sup>, como perspectivas que aún con encuadres

5 La inflexión o giro decolonial constituye una corriente intelectual geográficamente situada, que llama la atención sobre la colonialidad, como cara oculta de la modernidad y patrón de poder, sus criterios epistémicos de producción del conocimiento académico articulados al eurocentrismo y sus alcances intelectuales y políticos. Puede ser entendida *de manera amplia* como el conjunto de los pensamientos críticos sobre lado oscuro de la modernidad. Ver Restrepo, 2010. La colonialidad no es equivalente al colonialismo

6 Entre los autores y miembros de esta corriente no hay consenso cerrado respecto de cómo nominar a esta inflexión: si decolonial o descolonial, tornándose dentro de esta corriente términos intercambiables. Par autores que toman sus aportes pero que a su vez no descartan otros aportes, como los poscoloniales, el término descolonial parece ser más abarcativo.

7 Los estudios poscoloniales se refieren a la experiencia colonial como estruante de la subjetividad. Se diferencian por tanto de la inflexión decolonial en la

geográficos y epistemológicos diversos son complementarios y se inscriben – a pesar de sus diferencias – en el pensamiento crítico del y sobre el Tercer Mundo. Desde este punto de vista, planteamos que podemos abordar lo descolonial desde una noción amplia que nos permita pensar y revertir en nuestras prácticas de investigación – y en las lógicas pedagógicas del trabajo con las que investigamos – los procesos de colonialidad del poder y del saber. Reconocemos también la diferencia entre colonialidad y colonialismo. Sin embargo, a pesar de la distinción entre estas dos categorías presente en la mirada del libro *La inflexión decolonial* (Restrepo y Rojas, 2010), no estamos seguras de que el proceso de colonialismo esté agotado a la luz de los actuales intentos de recolonización en América latina y en particular en el cono sur. Desde este punto de vista, y siempre enmarcados en la decolonialidad del poder y del saber, nos parece de todos modos potente hablar de la noción de descolonización, no sólo por las dudas planteadas respecto al fin del colonialismo en América Latina, sino porque hablar de descolonización nos permite asumir un proceso inacabado y en construcción. La posibilidad de conjugación verbal de la descolonización la torna anti-esencialista, dinámica, y por tanto potente para orientar nuestra mirada reflexiva y nuestra vinculación con el entorno social.

Nos apoyamos fuertemente para construir este supuesto-desafío en pensadores que nos permiten revisar el papel de la ciencia, el saber y sus modos y ámbitos de producción, por un lado, y por otro en una práctica que busca romper algunos parámetros en las prácticas académicas.

Entre los pensadores que nos conducen a revisar entonces esas prácticas encontramos, entre otros, a algunos miembros del giro descolonial como Edgardo Lander, pero también a algunos por fuera de esta comunidad de pensamiento que nos permiten hacer nuestras propias síntesis tales como Hugo Zemelman, Boaventura de Souza Santos o Immanuel Wallerstein.

El primero de ellos nos muestra el origen de las relaciones de exterioridad con el mundo (la ruptura ontológica cartesiana)

.....

distinción entre colonialidad y colonialismo: la inflexión decolonial opera dentro del espacio de problematización abierto por la colonialidad, mientras que el de los estudios postcoloniales en el constituido por el colonialismo. Las experiencias históricas y los locus de enunciación son diferentes también: el de la inflexión decolonial se remonta a la colonización de América Latina y el Caribe en los siglos XVI y XIX, en la primera modernidad y los estudios postcoloniales se refiere a la colonización de Asia y África del XVIII al XX. En la segunda modernidad. La inflexión decolonial se refiere a experiencias y trayectorias intelectuales y políticas propias de América Latina y los estudios postcoloniales expresan experiencias como la situación postcolonial de la India y Oriente, desde una línea intelectual europea.

posibilitando una mirada “objetiva y universal” que se torna además única y excluyente: la experiencia europea se universaliza como narrativa, como expresión más avanzada del proceso histórico, dando por resultado la constitución colonial de los saberes que se organizan jerárquicamente excluyendo un conjunto de saberes distintos al científico por ser formas carentes, arcaicas, primitivas, inferiores, imposibilitadas y premodernas. (Lander, 2000).

El segundo autor – Hugo Zemelman – desnuda desde una mirada epistemológica el papel legitimador de las ciencias sociales en el intento permanente de encontrar en la realidad la adaptación a las categorías teóricas, desconociendo la coyuntura y los procesos sociales reales. En contraposición, propone recuperar a los sujetos que construyen esa realidad, sujetos que las ciencias sociales desconocieron históricamente. Las relaciones de conocimiento tendrían que apelar a experiencias valóricas, afectivas, ideológicas en tanto amplían la noción de realidad, dando lugar a los sujetos y a la subjetividad, a los otros reales. De esta manera, se busca mirar y comprender la realidad sin forzarla a responder a explicaciones teóricas cerradas y a priori sino la apertura en el tiempo, la construcción y la práctica que compromete la voluntad.

La conocida y desafiante propuesta de Sousa Santos (2004) de fundar una epistemología del sur a partir de la construcción desde la universidad de una “Ecología de saberes” que promueva diálogos entre el saber científico y humanístico de la universidad y los saberes laicos, populares, tradicionales, urbanos, campesinos e indígenas, cuestiona precisamente el conocimiento legitimado en y por la universidad en la búsqueda de comunidades epistémicas más amplias que puedan democratizar el proceso de producción de conocimiento. En esa síntesis, se acompañaría el proceso necesario de descolonización.

Por último, retomamos de Wallerstein, la articulación postulada entre política, ética y pensamiento que él sitúa en la difícil relación entre la universidad y la sociedad, su contexto y territorio, para repensar el papel de esta institución en la legitimación del conocimiento y sus modos de producción.

Estos aportes – en sus cruces y singularidades – nos permiten entender el ocultamiento, negación, extirpación de cualquier experiencia cultural diferente basada en la colonialidad del poder y el saber, en complicidad con la universidad; y, en consecuencia, el desconocimiento de las búsquedas de formas de conocimiento propias de América Latina basadas en la concepción de comunidad, de participación y de saber popular, producto de otras formas de concebir las relaciones sociales; las ideas de liberación, la perspectiva de la dependencia y de la resistencia; los aportes de las filosofías y teologías de

la liberación, de la investigación acción participativa de Fals Borda, la pedagogía del oprimido de Paulo Freire, etc.

Sin embargo, estos aportes invisibilizados se retoman y resignifican, constituyendo orientaciones en las coyunturas epistemológicas y sociales en las que la universidad resiste y comienza a abrir y transitar caminos en el vínculo estratégico con su contexto social; proceso que en Argentina se pone de manifiesto en la crisis de comienzos de siglo a partir de la generación de una multiplicidad de experiencias, algunas de las cuales cristalizan en la institucionalización de prácticas de vinculación de la universidad con su entorno.

La apertura de la universidad ante los sectores sociales más amplios, la trastoca si es capaz de revisar – aún en algunas prácticas puntuales – su núcleo más duro encarnado en la estrechez de los límites y criterios de legitimación del conocimiento válido. De igual modo, esta apertura la redefine si puede formar profesionales – aunque por ahora sean pocos – vinculados a los sectores sociales populares tradicionalmente excluidos, capaces de analizar alternativas solidariamente, dispuestos a construir con esos sectores sociales, contribuyendo a la resolución de problemáticas sociales desde la voz de los sujetos y desde el trabajo conjunto. Esta apertura, entonces, redefine la institución si logra resquebrajar su mandato fundacional y superar los desafíos concretos de un vínculo-otro de la universidad con su territorio: tensiones, contradicciones, problemas y también experiencias que en su tránsito van mostrando camino.

## **2. Los desafíos de un vínculo universidad-sociedad que aspira a una institución descolonizadora**

El modo en que las universidades, las ciencias y los investigadores escuchan, ven y construyen los problemas de investigación en torno a lo social, en los procesos de producción de conocimiento, resulta uno de los desafíos de una posición que se pretende descolonizadora: ¿Cómo se aborda en estos procesos a los sujetos sociales?

¿Qué tienen estos para decir en torno a las definiciones de los problemas a investigar?

¿Qué voz asumen las personas reales que viven en zonas concretas y despliegan una serie de relaciones diversas y de distinta intensidad en sus espacios de producción de la vida social? Parece necesario que la universidad trabaje fuera de sus muros y tenga presencia en los ámbitos donde los sujetos dirimen sus conflictos y resistencias. Por ello construir conocimiento desde las exigencias y necesidades de constitución de grupos sociales es un desafío.

Las definiciones en torno a lo que es necesario investigar se suponen complementarias y coherentes con los modos de construir junto a los grupos sociales, de co-construir, metodologías compartidas que les permitan a los grupos desarrollar un conocimiento a partir de sus intereses, de sus proyectos y de sus posibilidades y apropiarse del conocimiento socialmente producido. Se trata de generar modos de producción de conocimiento entre la universidad y los grupos sociales.

Esto supone dificultades de carácter metodológico que podríamos llamar culturales, en la medida que es difícil imaginar formas de acceder a la producción de saberes desde la universidad corridas de las lógicas científicas hegemónicas. Las lógicas de construcción de conocimiento, en particular de las ciencias sociales, requieren para abordar los nuevos problemas y fenómenos sociales no sólo de nuevas categorías, sino además, de nuevos modos de producción de saber (De Sousa Santos, 2006).

Un aspecto particularmente complejo es el de la disputa con las formas evaluatorias de la producción del conocimiento cuyos criterios de productividad neoliberales privilegian la producción individual y la cantidad ante el contenido, dificultan la producción colectiva y, más aún, la que pretende ser conjunta con grupos sociales que no encuadran con los parámetros académicos. No parece sencillo en este marco encontrar formas de producción que den cuenta de que la universidad también es un ámbito de sujetos sociales colectivos, que permitan traspasar lógicas de producción individuales y competitivas, y que desnaturalicen supuestos de superioridad del conocimiento “científico”, académico y universitario.

Tampoco parece sencillo permitir la entrada de lo otro (y del otro), de nuevos- otros saberes que sean reconociendo en nuestros ámbitos. La ausencia de este reconocimiento nos ubica en perspectivas unidireccionales y asistencialistas que ocultan los aportes de información que realizan los grupos sociales al trabajo universitario. No sólo los sujetos de los sectores populares realizan procesos de cambio, de crecimiento y de aprendizaje en el trabajo conjunto con la universidad. La universidad también va a ser transformada a partir del conocimiento que construya en el vínculo con el afuera y sus sujetos. Se trata del reconocimiento de la bidireccionalidad, de la posibilidad de construcción de conocimiento con los actores sociales y protagonistas de modo más horizontal, compartido, más debatido, de dar lugar a lo que existe en lugar de producir su ausencia en la operatoria de desconocimiento.

Llevar adelante algunas de estas orientaciones es una tarea contrahegemónica que para nosotros es, al mismo tiempo, parte de una pedagogía descolonizadora: los estudiantes y profesionales

universitarios formados en una universidad de puertas abiertas a los problemas sociales reales –a los sectores que los encarnan y definen– estarían accediendo a otros modos de comprender la ciencia, la investigación, la construcción de conocimiento, la validez de los saberes y las prácticas profesionales y políticas.

Por otra parte, nos interesa rescatar la noción de integralidad (Petz Trincherro, 2013), como parte del contenido pedagógico que asume el vínculo universidad-sociedad, así entendido. Por integralidad entendemos la posibilidad de sinergia que puede producir el abordaje de problemáticas sociales tanto en su resolución, en la formación de quienes se ocupan de ellas y en la reflexión y construcción de saberes al respecto. Es decir, que las tradicionales y separadas funciones de la universidad – docencia, investigación y extensión – se relacionen e integren en una universidad abierta a su contexto. En este entrelazamiento nos interesa ir más allá e indagar algunas de sus marcas, posibilidades y potencias.

Las formas de la enseñanza que asumen las prácticas en una universidad abierta a su territorio (de extensión/transferencia/intervención/cooperación o como se denominen) se alejan necesariamente de lo escolarizado y de las prácticas habituales de los campos profesionales. La relación pedagógica entre docente y alumno también resulta ser diferente, porque se ubica en un ámbito del afuera pero además porque las tareas requieren otras dinámicas que cuestionan de hecho los vínculos de poder en la relación y la construcción de nuevas confianzas.

La realidad, que es indisciplinada (Tomasino y Rodríguez, s/d), plantea problemas, muestra un orden diferente al orden habitual de las prácticas universitarias, desafiando las lógicas hegemónicas disciplinares y la fragmentación del saber académico. Con esto se abre la posibilidad de cuestionar la organización científica como único orden válido de saber y se da entrada a nuevas lógicas de conocimiento. El trabajo universitario así entendido requiere tolerar y dar lugar a una nueva dinámica, un nuevo tiempo “no académico”, una dialéctica de construcción en diálogo con lo social, con lo territorial, con lo institucional. El encuentro con los sujetos y los grupos del afuera, puede dar lugar al saber y la perspectiva de los otros y generar nuevos conocimientos con lógicas investigativas alejadas de las hegemónicas, que por lo tanto pueden ser cuestionadas, debatidas, superadas, confrontadas, al tiempo que se desarrolla de hecho una ecología de saberes.

En estas nuevas formas de concebir la producción de conocimiento, la formación y la vinculación con la sociedad existe – casi podríamos decir necesariamente – un espacio para la sensibilidad y el



compromiso. Esta posibilidad quiebra también los modos de la racionalidad moderna-colonial porque implica al sujeto en el encuentro con los otros sujetos, con sus trayectorias vitales que exceden ampliamente los recorridos teóricos y asumen a sujetos integrales no escindidos en mente y cuerpo, en mente y emocionalidad tal como lo concibió la filosofía cartesiana.

Desde el sujeto implicado puede suponerse una construcción de coherencia entre posicionamientos, discursos y prácticas, entre distintos niveles de vínculo que implican el respeto, el reconocimiento del otro y sus saberes dando lugar al dialogo de saberes, a hacer presente el saber ausente y deslegitimado del otro así como a la propia subjetividad recomponiendo la fragmentación de la modernidad.

### 3. Una investigación en busca de su potencia descolonizadora

Nos interesa presentar, entonces, una experiencia concreta de investigación y producción de saber que busca operar con estas lógicas y desafíos: el proyecto “Conocimientos emergentes en propuestas pedagógicas alternativas desde la perspectiva decolonial<sup>8</sup>”, perteneciente al Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires (IICE-UBA). En nuestro proyecto de investigación sostenemos un doble objetivo. Por un lado, buscamos caracterizar las dinámicas de aprendizaje y construcción de saberes-conocimientos, a partir del análisis de experiencias productivas de movimientos sociales en Argentina, entendidas como espacios pedagógicos prefigurativos<sup>9</sup>. Por otro lado, nos proponemos la tarea quizás más difícil, de repensarnos. Es decir, revisar nuestras formas de producción de conocimiento al interior de la universidad y los vínculos que establecemos con las organizaciones sociales estudiadas en el proceso de llegar a conocerlas y escribir sobre ellas, evitando las dinámicas “extractivistas” que a menudo rigen la forma de encarar las vinculaciones con los movimientos sociales. En definitiva, buscamos ir encontrando caminos de producción de saberes que sean efectivamente descolonizadoras. En este sentido, la metodología se nos vuelve teoría. Ambos objetivos nos colocan frente a la

8 Al momento de nominar el proyecto aún hablábamos de decolonialidad, no habíamos arribado a las discusiones más arriba señaladas

9 Llamamos pedagogía prefigurativa con Ouviaña (2011) quién a su vez lo toma de Gramsci, a la anticipación que pone en acto los ideales que un Movimiento busca alcanzar en una nueva sociedad, que en esta pre-figuración se van configurando como posibilidad, como acto y como actitud ética de coherencia.

pregunta por la posibilidad de construcción de saberes descolonizadores, ya sea desde los movimientos en su praxis productiva como desde nuestro lugar como investigadoras al observar, analizar y vincularnos con estas experiencias.

Tanto la mirada de lo específico de lo que se aprende en el trabajo productivo en el marco de estos proyectos autogestivos y cooperativos así como el abordaje de lo metodológico lo trabajamos desde el par conceptual saberes-conocimientos, buscando pensar la construcción de un nuevo núcleo de pensamiento que desde la teoría recupere y revalorice las experiencias de la praxis y sus aportes desde los márgenes, superando las múltiples dicotomías u opciones binarias constitutivas de la modernidad hegemónica. En este sentido, los movimientos sociales pueden ser concebidos como uno de los espacios de emergencia de saberes descolonizadores, potencialmente cuestionadores del binomio conocimiento-saberes

Trabajamos con un movimiento de características urbanas pero que se encuadra en el Movimiento Nacional Campesino Indígena (MNCI), lo que le permite dialogar y llevar adelante postulados tales como los principios de la soberanía alimentaria, la agroecología, la reforma agraria integral, a partir del origen campesino de sus miembros; así como reivindicar orígenes campesinos y apelar a saberes ancestrales. Estas particularidades conllevan un aporte potencialmente sustantivo a los procesos descolonizadores y también a los procesos de trabajo.

Desde nuestras observaciones y análisis de proyectos productivos autogestionados y cooperativos, lo que llamamos aquí lo específico, es decir, las dinámicas productivas como espacios de formación, fuimos recuperando los saberes puestos en juego. Identificamos tres tipos de saberes: saberes técnicos (estratégicos y productivos que circulan de distintas maneras), saberes políticos (que cuestionan los modos de la política convencional en términos de otra forma de toma de decisiones, el pensar y el actuar en colectivo, sentirse parte de un proyecto mayor); y saberes subjetivos (cambios subjetivos relacionados con marcas de género y por la misma relación con el colectivo). Encontramos en esos saberes ciertas genealogías a partir de las historias familiares y militantes de los sujetos y de las formas de socialización de estos saberes *otros*, que requieren fuertes procesos de (des) aprendizajes de lo instituido, de las lógicas capitalistas e individualistas imperantes en las experiencias laborales previas y en la misma sociedad. Los proyectos productivos se nos fueron manifestando como praxis productiva devenida simultáneamente política y pedagógica. Su potencia descolonizadora es significativa en la recuperación de saberes,

en la construcción de subjetividades con posibilidad y proyecto, y en la recuperación y valoración de lo colectivo y de los parámetros alejados de la acumulación. Sin embargo, aún es incipiente el análisis y nos parece necesario considerar dialectalmente algunos nudos problemáticos aún no suficientemente trabajados para construir una noción más real, más matizada en relación con dichos nudos, tales como las cuestiones de la feminización en los proyectos de producción, la sistematicidad del trabajo y la división de tareas en el trabajo.

Respecto de lo que llamamos lo metodológico, en las vinculaciones con la organización, intentamos fijar los modos de operativizar el trabajo compartido y establecer mecanismos y dispositivos de discusión e intercambio. Los resultados del trabajo de investigación, que son parte de su demanda, así como los ámbitos en los que ponemos la atención, fueron y son puestos a su consideración y servicio. De hecho, se constituyen en lo que en términos de los parámetros hegemónicos podría ser considerado como procedimiento de transferencia, en tanto implican una demanda, una producción colectiva y la puesta a disposición de este trabajo para su análisis por parte del movimiento.

El vínculo con la organización se inicia precisamente con la explicitación por nuestra parte de nuestra intención de mirar alguna de sus prácticas pedagógicas para ahondar en su potencia descolonizadora. Nuestra intención manifestó, al mismo tiempo, nuestro encuadre metodológico que en virtud de la bidireccionalidad y de evitar la actitud extractivista, establece una vinculación con organizaciones y movimientos sólo en tanto que para estos sea también de utilidad e interés la vinculación. En ese sentido, implica también la disposición a acordar algún nivel de intervención que la organización requiera. A partir de este encuadre, la organización nos manifiesta su interés por trabajar con sus proyectos productivos, ámbitos que ellos reconocían como “formativos”, aunque necesitaban mirar en profundidad para comprender mejor por dónde pasaban esos procesos de formación y sistematizar dicha experiencia.

El trabajo de campo, a partir de la recorrida por los proyectos productivos de la organización y la realización de observaciones y entrevistas, fue consensuada con la organización. Nos parece significativo relatar que ante nuestra propuesta de trabajo para llevar a cabo las sistematizaciones de las experiencias que nos habían solicitado, la organización nos devolvió una mirada crítica al respecto que proponía nuestra mirada fragmentaria de cada productivo individual – aunque recuperando la historia de los mismos como colectivo – a los aspectos que para ellos eran importantes en tanto los proyectos eran

parte de un movimiento mayor. A partir de allí, con los miembros de la organización, revisamos y elaboramos conjuntamente la estrategia de trabajo y con ellos comenzamos a trabajar.

En virtud del tipo de abordaje señalado y de los fundamentos que explican nuestra postura de “intervención”, la indagación se plasmó en una sistematización de las experiencias productivas. La sistematización es un tipo de estudio que da cuenta de la singularidad de una experiencia, a través de un proceso de construcción de conocimiento con los propios participantes. Nace desde el campo de la educación popular<sup>10</sup>, y desde ese momento se diversifica en términos teóricos y prácticos, dando lugar a varias corrientes o escuelas al interior de la sistematización. Sistematizar nos permitió el doble juego de conocer pero de hacerlo a partir de esos procesos colectivos y conjuntos de trabajo. Retomar la demanda genuina de los movimientos sociales, así como generar acuerdos mutuos en términos de la selección de ámbitos de observación y análisis de interés, tanto para los movimientos como para los investigadores, es parte de una producción de conocimiento que se propone descolonizadora.

La “experiencia” nombra aspectos subjetivos del tránsito por la misma: qué les pasa a los sujetos que son sus protagonistas y qué pasa entre ellos como sujetos colectivos. Es aquí donde podemos mirar los procesos de formación. Pero también la experiencia habla de lo grupal, de la relación con la organización y el movimiento del que forman parte y de la relación con el contexto. Sin embargo, aunque necesaria, no es suficiente la simple recuperación histórica, narración o documentación de una experiencia ni ordenar, catalogar o clasificar datos o informaciones. Es necesario realizar una interpretación crítica de la experiencia. A partir de allí trabajamos aspectos de la historia de la organización, discutimos algunos de los problemas que fuimos identificando, participamos conjuntamente de actividades académicas en la universidad y construimos conjuntamente una cartilla que constituye un material de difusión y de formación interno de la organización.

Este es el modo en que operativizamos el encuentro con nuestra realidad social, nuestro contexto o campo de problemas, intentando revertir la mirada sobre un objeto. En este encuentro tensionamos también el par conceptual conocimiento/saberes y nos

.....

10 Para nosotros la lectura de la experiencia de Angicos de Freire constituyó un ejemplo de un proceso de sistematización de una experiencia aún cuando varios autores coloquen como su fecha de origen la década de los ochenta.

encontramos abocados a estudiar esa tensión para identificar en nuestro propio trabajo una potencia descolonizadora. Nuestra mirada excede lo cognitivo, es gnoseológica (Zemelman, 2005). Lo gnoseológico permite la entrada del compromiso, de los valores, de la voluntad y por lo tanto de los sujetos en la relación de conocimiento que se establece. La incorporación del sujeto cognoscente como tal, tiene que ver con reconocer nuestra ubicación en la historia. Y esto comporta además un modo de considerar la intervención durante el proceso de investigación y construcción de conocimiento, un modo de entender el abordaje metodológico, situado en el contexto de investigación (Zemelman, 2005, Guelman 2014), que en nuestro caso asume el carácter de acción, trabajando e investigando con los movimientos con los que abordamos el problema construido. De este modo, se lleva adelante una apertura en la mirada, intentando captar en el contexto de indagación, precisamente, lo dinámico, lo emergente, lo distinto, la potencia o potencialidad de esa realidad. El papel que pretendemos hacer jugar al binomio conocimiento-saberes entonces nos ubica interviniendo.

El sentido mismo de la ciencia social es esa construcción. La posibilidad de pararse en cada momento histórico, de colocarse ante él para ser parte de la construcción de su potencialidad en un espacio de posibilidades. Y es en este sentido que este modo de pensar la construcción de conocimiento-saberes es parte de la voluntad y de la acción política<sup>11</sup>.

Nos queda por delante tarea en torno a nuestros dos objetivos, para los cuales tenemos una cantidad de pistas. En definitiva, apostamos a construir algunas nociones que permitan pensar para las organizaciones, los movimientos sociales y los ámbitos educativos caracterizaciones que identifiquen a las pedagogías descolonizadoras, y, al mismo tiempo, identificar los modos en que las universidades también pueden construir pedagogías descolonizadoras para sus estudiantes, sus docentes, sus investigadores y para aquellos con quienes se vinculan.

---

11 El sujeto cognoscente reconoce la realidad histórica y su ubicación en ella y también la de aquello que le preocupa, la historicidad del problema: "la conciencia histórica es la capacidad para leer lo potencial, por lo que está asociada a la voluntad de construcción, de liberación del sometimiento al ordenhegemonico, para lo cual será preciso concebir las necesidades de la época y construir problemas que potencien proyectos" (Zemelman, 2011).

## Bibliografía

- Cardoso F. H. y Faletto E. [1969] 1973 *Dependencia y desarrollo en América Latina* (Buenos Aires: Siglo XXI).
- Castro-Gómez, S y Grosfoguel, R. 2007 “Prólogo. Giro decolonial, teoría crítica y pensamiento heterárquico” en Castro-Gómez, S y Grosfoguel, R (eds.) *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global* (Bogotá: Iesco/Pensar/Siglo del Hombre Editores).
- Furtado, C. 1964 *Desarrollo y subdesarrollo* (Buenos Aires: Eudeba).
- Guelman, A. 2013 “La vinculación universidad-sociedad como eje de la discusión prospectiva acerca del papel de la universidad” en Llomovatte, S.; Juarros, F.; Kantarovich, G. (comp.) 2013 *Prospectiva universitaria: la reflexión sobre el futuro de la universidad pública* (Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras, UBA).
- Guelman, A. 2014 “Pedagogía y política: la formación para el trabajo en los movimientos sociales. El caso de la Escuela de Agroecología del MOCASE-VC (2009-2012)”. Tesis Doctoral.
- Juarros, F. 2012 “Las críticas al cientificismo y el Pensamiento Latinoamericano en Ciencia y Tecnología”. Amílcar Herrera, Jorge Sábato y Oscar Varsavsky. Seminario Virtual CLACSO Pedagogías decoloniales y epistemologías locales
- Lander, E. 2000 *Colonialidad del Saber, Eurocentrismo y Ciencias Sociales* (Buenos Aires: CLACSO).
- Llomovatte, S.; Naidorf, J.; Juarros, F., Guelman, A., 2006 *La vinculación universidad-empresa: miradas críticas desde la universidad pública* (Buenos Aires: Miño y Dávila).
- Quijano, A. 2000 “Colonialidad del Poder, Eurocentrismo y América Latina” en Lander, E. 2000 *Colonialidad del Saber, Eurocentrismo y Ciencias Sociales* (Buenos Aires: CLACSO).
- Restrepo, E. 2010 *Inflexión decolonial; fuentes, conceptos y cuestionamientos. Instituto de Estudios Sociales y Culturales Pensar* (Colombia: Editorial Universidad del Cauca).
- de Sousa Santos, B. 2006 *Renovar la teoría crítica y reinventar la emancipación social (encuentros en Buenos Aires)* (Buenos Aires: CLACSO). Disponible en <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/edicion/santos/santos.html>.
- Tomasino, H. y Rodríguez, N. s/d. “Tres tesis básicas sobre extensión y prácticas integrales en la Universidad de la república; bases y fundamentos” (Uruguay: mimeo)
- Trincherro, H. y Petz, I. 2013 “El academicismo interpelado. Sobre la experiencia de una modalidad de territorialización de la Universidad Pública y los desafíos que presenta” en Lischetti, M (coord.) *Universidades latinoamericanas. Compromiso, praxis e innovación* (Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras).
- Tünnermann, C. 2008 *Noventa años de la reforma Universitaria de Córdoba* (Buenos Aires: CLACSO).
- Wallerstein, I. [1983] 2006 *El capitalismo histórico* (México: Siglo XXI Editores).
- Zemelman, H. 2005 *Voluntad de conocer. El sujeto y su pensamiento en el paradigma crítico* (México: Anthropos).

i+c

Año IV  
Nº 7  
Julio  
Diciembre  
2017

Zelman, H. 2011 "Pensar Teórico y pensar epistémico. Los desafíos de la historicidad en el conocimiento social" en Zelman, H. *Configuraciones críticas: Pensar epistémico sobre la realidad* (México: CREFAL/Siglo XXI).

# Construcción y circulación de saberes socialmente demandados

## Territorialización e integralidad de las prácticas académicas en la experiencia universitaria argentina

Silvia Llomovatte y  
Fernanda Juarros

### Resumen

La particularidad que presenta Latinoamérica en clara diferencia a lo que ocurre en los países del norte respecto de sus instituciones universitarias públicas es su histórica y cada vez más vigente ambición de compromiso con su sociedad.

En el caso argentino, la universidad ha visto resignificado su rol centralmente en la relación con su entorno, desarrollado numerosas y diferentes formas de vinculación social a partir de diversos programas que han recibido apoyo económico de la Secretaría de Políticas Universitarias (SPU) del Ministerio de Educación (ME). De modo que el universo de experiencias de vinculación social territorial que se viene desarrollando desde las

### Abstract

*The particularity that Latin America presents in clear difference to what happens in the countries of the North with respect to its public university institutions is its historical and increasingly active ambition of commitment to its society.*

*In the Argentine case, the university has seen its role redefined centrally in its relationship with its environment, developed numerous and different forms of social connection from various programs that have received financial support from the Secretariat of University Policies (SPU) of the Ministry of Education (ME). So the universe of experiences of territorial social bonding that has been developing from public universities began to*

i+c

Año IV  
Nº 7  
Julio  
Diciembre  
2017



universidades públicas comenzaron a plantearse como política universitaria de alcance nacional.

El presente artículo indaga en dichos programas de relativa reciente creación, los modos de “colaboración intercultural” en términos de intercambios entre actores sociales territorialmente definidos y otros actores institucionales.

*be considered as university policy of national scope.*

*The present article explores in these programs of relatively recent creation, the modes of “intercultural collaboration” in terms of exchanges between territorially defined social actors and other institutional actors.*

---

## ***Construction and circulation of socially demanded knowledge. Territorialization and integrality of academic practices in the Argentine university experience***

## Silvia Llomovatte

Docente e investigadora de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. Ha dado clases en la Universidad Pedagógica Nacional de México, en la Universidad Católica de Montevideo y en la Universidad de la Patagonia Austral, entre otra. Directora del Programa de Investigación en Sociología de la Educación del Instituto de Investigación de Ciencias de la Educación. Ha realizado estudios de posgrado en la Universidad de Chicago.

*Professor and researcher at the Faculty of Philosophy and Letters of the University of Buenos Aires. He has taught at the National Pedagogical University of Mexico, the Catholic University of Montevideo and the University of Southern Patagonia, among others. Director of the Research Program in Educational Sociology of the Research Institute of Educational Sciences. Se has done postgraduate studies at the University of Chicago.*

## Fernanda Juarros

Investigadora y Doctora en Ciencias Sociales por la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires, Magister en política y gestión de la ciencia y Licenciada en Ciencias de la Educación. Docente en la Universidad de Buenos Aires, en la Universidad de la Patagonia Austral y en la Universidad de San Martín, en cursos de grado y posgrado.

*Researcher and Doctor in Social Sciences from the Faculty of Social Sciences of the University of Buenos Aires, Master's degree in politics and science management and Bachelor of Science in Education. Teacher at the University of Buenos Aires, the University of Southern Patagonia and the University of San Martín, undergraduate and postgraduate courses.*

## Palabras clave

1| Universidad 2| Políticas Públicas 3| Territorio 4| Estado 5| Educación

## Keywords

1| University 2| Public Policy 3| Territory 4| State 5| Education

## Cómo citar este artículo [Norma ISO 690]

LLOMOVATTE, Silvia y JUARROS, Fernanda. Construcción y circulación de saberes socialmente demandados. Territorialización e integralidad de las prácticas académicas en la experiencia universitaria argentina. *Revista latinoamericana de investigación crítica*, (7): 63-76, segundo semestre de 2017.

# Construcción y circulación de saberes socialmente demandados

## Territorialización e integralidad de las prácticas académicas en la experiencia universitaria argentina

### Introducción

La particularidad que presenta Latinoamérica en clara diferencia a lo que ocurre en los países del norte respecto de sus instituciones universitarias públicas es su histórica y cada vez más vigente ambición de compromiso con su sociedad. En los últimos años han madurado experiencias de vinculación social de naturaleza y alcances diferentes, que abonan este propósito. Estas experiencias implican necesariamente involucramiento en el territorio, poniendo en tensión la dialéctica entre lo global y lo local.

En el caso argentino, la universidad ha visto resignificado su rol centralmente en la relación con su entorno, desarrollado numerosas y diferentes formas de vinculación social a partir de diversos programas que han recibido apoyo económico de la Secretaría de Políticas Universitarias (SPU) del Ministerio de Educación (ME). De modo que el universo de experiencias de vinculación social territorial que se viene desarrollando desde las universidades públicas comenzaron a plantearse como política universitaria de alcance nacional.

El presente artículo indaga en dichos programas de relativa reciente creación, los modos de “colaboración intercultural” en términos de intercambios entre actores sociales territorialmente definidos y otros actores institucionales. Estos programas conllevan una significativa reconceptualización de la extensión, en tanto su ponderación se sitúa al nivel de la investigación y de la formación, a partir de la integralidad de sus prácticas. Estas prácticas académicas se configuran en la definición y desarrollo participativo de proyectos involucrando a las comunidades y organizaciones de la sociedad civil, de modo que los intereses sociales están enlazados con los intereses científicos de los docentes investigadores y la producción y circulación del conocimiento científico se realiza en conexión con la búsqueda de satisfacción de

necesidades de los grupos sociales que no tienen acceso al conocimiento especializado para poder hacer uso de él.

## **La valoración de las actividades de investigación y vinculación social en la academia latinoamericana, su legado geopolítico y geocultural**

En América Latina, la Universidad atraviesa una situación contradictoria a partir del legado geopolítico y geocultural en el que se inscribe la producción académica<sup>1</sup>, actualizado desde el imperativo científico de generar y transmitir conocimiento universal, y a la vez desde la lógica economicista de ubicarse en relación al mercado, orientando la producción de conocimiento hacia sus demandas. Esta situación, consolidada a partir de dos profundas reformas a lo largo del siglo pasado, signaron su dinámica institucional. Por un lado, a fines de los años 50, el peso de la investigación científica básica organizada en función del paradigma positivista en disciplinas relativamente autónomas, se materializó en una estructura académica corporativa de marcada rigidez científicista, y en consecuencia, esa autonomía disciplinar impuso un proceso de producción y circulación de conocimiento descontextualizado con relación a las demandas sociales. En función de esta lógica, los investigadores definían las relevancias de los problemas científicos y los ritmos de investigación dentro de la propia cultura científica y según jerarquías organizacionales claramente establecidas. Por otro lado, en la medida que los procesos de globalización fueron instalándose en el ámbito universitario a partir de los años 90, las asimetrías tradicionales Norte-Sur se tornaron mucho más complejas, marcando pautas de estandarización en la ciencia académica, estableciendo una valoración mercantilista del saber y dejando escaso o nulo margen para la definición de agendas autónomas.

Más allá del escenario regional, el escenario global registra una crisis denominada por algunos autores (Houtart, 2012; De Sousa Santos, 2006; Wallerstein, 2005) como “crisis civilizatoria” que se despliega como una crisis de la sociedad, aquella que sostuvo y perseveró el actual modelo económico que ha llevado a tanta desigualdad en todas las latitudes. La experiencia social en todo el mundo se expresa significativamente más amplia y variada de lo que la tradición

.....  
<sup>1</sup> Nos referimos a legados coloniales del conocimiento. Ver Walsh, C (2005). Interculturalidad, conocimientos y decolonialidad. En *Perspectivas y convergencias*. *Signo y Pensamiento* 46, volumen XXXIV. Ecuador

científica occidental conoce, de modo que la crisis de legitimidad de la Universidad por su creciente contrariedad intelectual conlleva una crisis institucional creada por la ausencia del bien público (De Sousa, 2009). La Universidad ha quedado “desacomodada” ante el rumbo que las políticas universitarias fueron tomando y sin poder generar aún, un modelo superador<sup>2</sup>. Luego del desvelo por la falta de “calidad” y de “eficiencia” universitaria, enérgicamente expresada por los documentos de los organismos internacionales de crédito –agencias externas a la Universidad que sin embargo impusieron tanto el diagnóstico como los lineamientos para “reformular” nuestros sistemas<sup>3</sup>– quedo puesto de manifiesto que ni las crisis ni las soluciones pueden ser las mismas en las instituciones de nuestra región que en las instituciones del norte. La génesis del pensamiento crítico latinoamericano expresa una *praxis* educativa axiomáticamente participativa e incluyente, que se actualiza tanto en su dimensión conceptual como empírica en la propuesta de nuevas iniciativas universitarias de vinculación con su entorno<sup>4</sup>. ¿Quién/es son los usuarios del conocimiento que produce la Universidad? ¿Qué concepción de formación subyace en las prácticas pedagógicas universitarias? ¿Se plantea la formación restringida a la transmisión de conocimiento disciplinario escindida del recipiente de esa información? ¿Qué lugar en la Universidad la complejidad que abarca el conjunto de las facultades de los sujetos, desde las intelectivas a las emocionales? En definitiva, ¿Las actividades de investigación académica y los procesos de formación son regidos por el *ethos* de la corporación, el *ethos* del mercado o el *ethos* de la esfera pública?

Esta preocupación por desarrollar procesos que vinculen la formación académica con el servicio a la sociedad tiene en Latinoamérica una historia que se prolonga por casi un siglo. Sin embargo, las perspectivas hegemónicas no han sido las que valoran el desarrollo de actividades de vinculación con grupos de población y sus organizaciones, sino que contrariamente desde los organismos oficiales

2 En el espacio europeo, el agotamiento de estos modelos universitarios, expresado en el Acuerdo de Bolonia, instaló un nuevo sistema de Educación Superior, hoy en evidente naufragio (Magalhães, 2014).

3 Esa “crisis de calidad” se vinculaba no sólo a deficiencias de gestión y administración sino a los resultados de la medición de indicadores de productividad científico-académica. (Balán, 2000; Brunner 1995; Schwartzman 1996).

4 Los desarrollos teóricos desde la Sociología Crítica de la Educación del último medio siglo (Torres, 1994, 2007; McLaren y Kincheloe, 2008; Giroux, 1994, 1998, 2007) denotan una apreciable cantidad de aspectos no resueltos e interrogantes aún abiertos que, desde una mirada epistémica, esta investigación se propone analizar.

se han fomentado las actividades de investigación en correspondencia con las agendas de investigación de los países centrales. Más aún, en Argentina recién en los últimos años, las actividades de vinculación social son consideradas y ponderadas en la evaluación de los docentes debido a la capacidad de reconocimiento del sentido público y cultural de los proyectos universitarios por parte de sus actores.

## **Territorialización de las practicas universitarias, nuevas configuraciones institucionales y modos de “colaboración intercultural”**

En las particularidades de cada país, la marcada y cada vez mayor complejidad y disparidad de instituciones universitarias es una preocupación habitual en el marco de las políticas para el nivel en el espacio regional que los define. Numerosas clasificaciones o taxonomías de los diferentes tipos institucionales (Mollis, 2009; Altbach, 2007; Teichler, 2006) expresadas por su naturaleza público/privado, por áreas del conocimiento que abarcan, por modalidades organizativas, por finalidades o actividades, etc; evidencian que la idea de Universidad que antes se aceptaba de modo unívoco, ya no existe; es sólo una referencia conceptual imprecisa. La necesidad de ordenamiento y cohesión, organización y articulación de los niveles pone de manifiesto la heterogeneidad del universo<sup>5</sup>. Esta heterogeneidad no solo pone en cuestión la especificidad institucional actual de la universidad sino que también desestabiliza su hegemonía y legitimidad.

En Argentina, los Centros Regionales de Educación Superior (CRES)<sup>6</sup> en los que instituciones universidades y/o del nivel superior pertenecientes a una región planifican prácticas académicas territorializadas se proyectaron como una estrategia de integración del

5 En Argentina existen actualmente más de 2.500 instituciones que incluyen diversas modalidades: los institutos de formación docente, los institutos técnicos profesionales, los institutos agrotécnicos, a los que asisten estudiantes de sectores sociales más vulnerables que aquellos que pueden sostener una carrera universitaria. Fue una de las políticas de los años 90 transferir estos institutos a las jurisdicciones provinciales, aumentando la distancia con las instituciones universidades que continuaron en la órbita nacional, distancia establecida en los orígenes del sistema entre ambas instituciones al otorgarle un lugar de descalificación a los institutos en relación a las universidades.

6 A diferencia de las estrategias institucionales de expansión de la cobertura de la oferta, enmarcadas en la lógica de mercado predominante a lo largo de la década del 90, la experiencia de creación de los CRES en localidades geográficamente aisladas generó condiciones para la participación de sectores que han sido históricamente excluidos de las posibilidades de acceder al nivel superior, además de apuntalar la formación de recursos humanos profesionales requeridos para el desarrollo estratégico de las respectivas comunidades.

sistema<sup>7</sup>. Entre sus propósitos de creación, se plantea la integración de la formación, investigación y extensión ‘asociadas’ al compromiso con las demandas sociales del lugar en la configuración de nuevos modelos institucionales que articulen los ámbitos culturales, cognitivos y territoriales a partir de un entramado de actores que participan desde diferentes organismos locales. “Esto establece una gran diferencia, pues la universidad se conecta a la complejidad de la realidad, en lugar de encerrarse en una cápsula teoricista, vacía y aséptica. La universidad se convierte en parte del medio y ésto la hace consciente de las consecuencias de sus acciones. Surge así una responsabilidad real, palpable, al margen de las abstracciones de lo global: la responsabilidad por el entorno” (Guillaumin, 2004:58).

La participación entre actores sociales territorialmente definidos y otros actores institucionales solamente es posible de sostener en el marco de un Estado que busca restringir su carácter fetichista (Taussing, 1996) componiendo una mayor representación de los intereses de los sectores populares. Los investigadores pasan entonces a tener condiciones institucionales para optar por un trabajo fructífero y necesario en el espacio de las comunidades, y la institución universitaria pasa a establecerse entonces como un actor dentro de la compleja red de decidores que concurren en la configuración de la oferta de formación y de investigación local, democratizando el espacio, pero no sólo el espacio público, ya relativamente democratizado, sino el espacio de la producción, el espacio de la ciudadanía, el espacio de la comunidad (De Sousa, 2006).

De modo que la “territorialización” de las prácticas universitarias, supone un abordaje tanto interdisciplinario como intersectorial, resignificando los códigos teóricos en la intervención sobre la realidad (Zemelman, 2004), pasando de la perspectiva asistencialista de la extensión universitaria, a la perspectiva de trabajar para colaborar en la construcción de alternativas con impactos de mediano y largo plazo (creación de capacidades y de sistemas locales en diferentes áreas), al participar proactivamente de la puesta en marcha y sostenimiento de procesos de desarrollo, contemplando dimensiones éticas, epistemológicas, políticas y metodológicas (Mato, 2015).

Las nuevas configuraciones institucionales de co-gestión entre la comunidad, la Universidad y el Estado a través de los

7 Se lograron avances relativos en materia de articulación, elaboración de un “Mapa de la Oferta de Educación Superior” e implementación de un “Registro de Convenios de Articulación y Asociación y de Experiencias de Vinculación” para ordenar la información sobre cooperación entre instituciones.

municipios se presentan adicionalmente como dimensiones de las políticas inclusivas que al implicar involucramiento en el territorio, dan lugar a procesos de integración socioeducativa y acceso a experiencias universitarias a sectores sociales que históricamente lo han tenido negado. Este enclave de la Universidad lleva inevitablemente a repensar: el lugar geográfico desde el que se gestan y concretan los proyectos de políticas educativas, la finalidad a la que éstos se orientan desde un posicionamiento ético, político y político regional, y finalmente, la cuestión de sus destinatarios con tendencia hacia una mayor o menor inclusión. Al mismo tiempo plantean un desafío en términos de superar dificultades asociadas a problemas de comunicación intercultural en el desarrollo de los proyectos; entendida ésta con referencia a diferencias entre culturas académicas, institucionales, profesionales, territoriales (Mato y Maldonado & Rey, 2011). Pero es la premisa de que la universidad juega un papel decisivo y crítico en la construcción tanto local como del país en el escenario global, la que lleva a la inauguración de un nuevo contrato universitario.

## **Integralidad de las prácticas académicas en las experiencias de vinculación social**

La construcción de la utilidad social de la ciencia implica /como señalábamos/ desarrollar actividades y producir un conocimiento cuyos resultados sean aplicables a la resolución directa de problemáticas sociales, transformándose en una guía para la investigación así como la base sobre la cual se funda la legitimidad de ese conocimiento (Vaccarezza y Zabala, 2002). Las actividades científico académicas pueden jugar consecuentemente un papel fundamental si contribuyen a que la realidad local pueda modificarse en la dirección deseada por la sociedad, y participar en el proceso de determinar objetivos y procedimientos como un actor más (Coraggio, 2015). Estas consideraciones van orientando la integralidad de las prácticas<sup>8</sup> (Trincherio y Petz, 2013) que asumen las problemáticas emergentes como contenido en la formación de los futuros profesionales frente a los “procesos de banalización” de las actividades científico académicas expresados en una debilidad creciente de las instituciones en esa relación entre conocimiento y contexto.

.....

8 La integralidad de las prácticas a la que se hace referencia se propone asumir las problemáticas emergentes como objeto de estudio y como contenido en la formación frente a los “procesos de banalización” de las prácticas universitarias expresados en una debilidad creciente de las instituciones en esa relación entre conocimiento y contexto (Trincherio y Petz, 2013).



El Programa de Proyectos de Desarrollo Tecnológico Social (PDTS)<sup>9</sup> surge en este marco como una estrategia para abordar, desde el ámbito universitario, problemas que demandan la comunidad y el desarrollo sustentable del país, generando y aplicando conocimiento en pos de aportar soluciones. Se presenta como un principio de cambio cultural dentro del sistema tecnológico productivo en Argentina, a partir de enfocar un criterio de transferencia del conocimiento hacia el colectivo social ya que enfocan a un objetivo concreto de atender necesidades que presenta la región, permitiendo la articulación de las Universidades con otras instituciones y distintos sectores de la sociedades.

La iniciativa de la formulación de los problemas que se pretende resolver y la determinación de los criterios de relevancia de estos son el resultado de un acuerdo entre investigadores y usuarios. Se procura entonces, de la mano de las organizaciones e instituciones locales, generar procesos de innovación social, lo que supone un replanteo en términos epistemológicos de los procesos de gestión del conocimiento tradicional autocentrado y de sus prácticas reproductivistas frente a interpelaciones ajenas a la lógica académica. Asimismo, la producción y circulación de conocimiento científico en parámetros y sistemas de organización menos rígidos y jerárquicos genera conocimientos cuyo principio organizador es el uso que se le puede dar, de modo que fuerza irremediamente un intercambio con otros tipos de conocimiento, transformándolo en un conocimiento pertinente, contextualizado.

Estos proyectos pueden ubicarse en el modelo de ciudadanía que pone énfasis en el desarrollo de una colaboración basada en la participación local, orientada a promover cambios en las relaciones económicas, políticas y sociales. Desde el punto de vista de los investigadores intervinientes, su aprovechamiento se potencia en términos de lograr un mayor acercamiento a comprender la complejidad de problemas que no pueden resolverse desde perspectivas unidisciplinarias, desarrollar capacidades para el trabajo interdisciplinario y avanzar en el desarrollo de proyectos de investigación ya existentes identificando nuevas necesidades o intereses de investigación.

.....

9 El Programa de Proyectos de Desarrollo Tecnológico y Social (PDTS) fue creado en por la SPU/ME en 2013. Promueve proyectos de investigación que: 1) estén orientados al desarrollo de tecnologías asociadas a una necesidad de mercado o de la sociedad debidamente explicitada. Están dirigidos a la generación de productos, procesos, prospectivas o propuestas; 2) se caractericen por tener un plan de trabajo de duración acotada, con objetivos claros y factibles. Deben incluir la indicación de grados de creación o de innovación de conocimientos; 3) cuenten con una o más organizaciones de la sociedad civil para su formulación y ejecución.

Otro de los programas que promueven la integralidad de las prácticas académicas puestos en marcha en los últimos años, ha sido el Programa de Voluntariado Universitario<sup>10</sup>. Este se entiende como una vía para que los estudiantes apliquen los conocimientos de su especialidad en la atención a problemas concretos particularmente de los sectores excluidos. En las propuestas se pretende promover actividades estudiantiles solidarias de atención a las necesidades locales, promoviendo la formación para la participación ciudadana responsable. Y se expresa su novedad en las metodologías de vinculación e intervención promovidas que se reflejan tanto en los objetivos de aprendizaje de los destinatarios como en el tipo de servicio que se presta.

Desde el punto de vista del conocimiento, en estas experiencias se plantean objetivos amplios y diversos para los estudiantes, que incluyen la posibilidad de aplicar los conocimientos adquiridos en las aulas y de adquirir otros nuevos, así como de desarrollar nuevas capacidades prácticas. En este sentido, la sociedad local se configura como un campo de prácticas privilegiado donde los problemas planteados para la enseñanza pueden dejar de ser irrelevantes, escasamente motivantes para los estudiantes y de significatividad social limitada y posibilitar una rearticulación del conocimiento científico fragmentado por el positivismo y los intereses corporativos. Asimismo se busca a través de estas experiencias estimular en los estudiantes la sensibilidad y el compromiso social a la vez que adquieren un mejor conocimiento de su realidad, identificando aspectos de esta no previstos en los programas de formación, y que sería conveniente incluir en los programas de las asignaturas y/o planes de estudio (Mato, 2012a, 2012b), supone además, la valoración de conocimientos no académicos que permiten enriquecer la formación profesional.

Cabe señalar que procesos semejantes vienen dándose en varios otros países latinoamericanos aunque existen diferencias significativas en lo que se refiere a los objetivos, prácticas y experiencias con que se llevan a cabo<sup>11</sup>.

10 Creado por la SPU/ME en 2004 con la misma finalidad de incentivar el compromiso social de los estudiantes, docentes e investigadores, promoviendo su participación en proyectos sociales orientados a mejorar la calidad de vida de la población mediante la construcción de alternativas de desarrollo local.

11 Costa Rica cuenta con un programa Trabajo Comunitario Universitario de carácter obligatorio, en Cuba, las actividades de vinculación social forman parte de la Extensión Universitaria, en México el servicio social es obligatorio para todos los egresados de las Instituciones de Educación Superior, en Uruguay y Venezuela es obligatorio para los egresados de medicina, derecho, agronomía, arquitectura y odontología, en Bolivia, Ecuador, Guatemala, Honduras, Nicaragua, Panamá, Paraguay y Perú se incluye la obligatoriedad del servicio social sólo para

## Reflexiones finales

La Universidad está asistiendo a procesos de pérdida de legitimación y hegemonía en el desempeño de sus funciones, lo que la ha llevado a reconfigurar tanto la formación/ hasta el momento de elites, como su tradición de producción de conocimiento epistemológica y socialmente privilegiada. La batalla por recuperar su legitimidad y hegemonía han generado nuevas configuraciones institucionales enfatizando la territorialización de sus practicas y la institucionalización y ponderación de experiencias sociales de vinculación social. Como señala De Sousa (2009), es preciso recuperar el papel de la universidad pública en la definición y resolución colectiva de los problemas sociales, ya sean locales o nacionales. Su gran desafío se plantea entonces en la posibilidad de que las experiencias de vinculación social sean parte de la agenda orientada a enfrentar los problemas de nuestras sociedades en función de la desigual distribución de los recursos, el poder y el conocimiento. Cómo establecer y desarrollar estas experiencias de vinculación social de forma que respondan a genuinos intereses de las comunidades? Cómo plantear la producción de conocimiento en vinculación con la definición de problemas en toda su complejidad no sólo a nivel de diagnóstico o de comprensión de sus causas, sino con la identificación de soluciones? Cómo elaborar propuestas pedagógicas que sirvan para desarrollar una perspectiva ética y con compromiso social como base de la práctica profesional? Cómo enriquecer los procesos de formación a partir del desarrollo de capacidades y habilidades requeridas para la intervención social y la generación de alternativas en respuestas a las exigencias sociales? Cómo responder a las interpelaciones a las ciencias desde la diversidad cultural y de saberes de diversos sectores y actores?

Estos desafíos implican desde toda perspectiva, restablecer el ethos público de la universidad en su interpretación de la cuestión local, nacional y regional de la mano de innovaciones o alternativas académicas que generan los momentos de crisis. Hoy ellas están planteando la necesidad de armonizar las demandas de diversos actores (estado, organizaciones sociales, otras instituciones académicas, sector productivo) constituyéndose así en campos de su legitimación. La articulación de saberes, procesos, actores e instituciones es la base

.....

estudiantes de Medicina. De modo que estas actividades se llevan a cabo con diferentes objetivos. Mientras que las primeras pretenden utilizar la experiencia para ampliar la conciencia sobre los problemas propios de nuestras sociedades, las ultimas se refieren a una actividad obligatoria que deben realizar los estudiantes al finalizar sus estudios como requisito para obtener el grado, éstas solo pretenden completar la formación de los estudiantes, y ponen énfasis en el desarrollo de las capacidades de los futuros profesionales a través de la práctica.

epistemológica de prácticas emancipatorias y sostenibles en la medida en que logran ser incorporadas en redes (Santos, 2006>30): y "son estas las que redes tejen la plataforma sobre la que se construye la emancipación social".

## Bibliografía

- Altbach, P. G. 2007 "Peripheries and Centres: Research universities in developing countries", Higher education management and policy, Vol. 19 Nº 2, OCDE
- Balán, J. (coord.) 2000 *La educación superior, el Estado y el mercado: Las reformas de los años noventa en América Latina* (México: Editorial de la Universidad Autónoma de México).
- Brunner, J. (coord.) 1995 *Educación superior para América latina: una agenda para el año 2000* (Santafe de Bogotá: Empresa Editorial Universidad Nacional de Colombia).
- Cortez, C. 2008 *Retos y posibilidades del servicio social universitario en Latinoamérica; Colaboración especial en "La educación superior en el mundo"* (Madrid: Ed. Global University Network for innovation/Ediciones Mundi-Prensa)
- Coraggio, J. 2015 "Desafíos en la formación profesional vinculados a la Economía Social, las políticas públicas y el Desarrollo Local. El rol de la Universidad" en *Revista +E*, Nº 5, Santa Fe, Argentina
- De Sousa Santos, B. 2006 *Renovar la teoría crítica y reinventar la emancipación social (encuentros en Buenos Aires)* (Buenos Aires: CLACSO).
- De Sousa Santos, B. 2006 *Conocer desde el sur. Para una cultura política emancipatoria* (Lima: Fondo Editorial de la Facultad de Ciencias Sociales UNMSM).
- De Sousa Santos, B. 2009 *Una Epistemología del Sur. La reinención del conocimiento y la emancipación social* (Buenos Aires: Siglo XXI Editores/CLACSO).
- Guillaumin Tostado, A. 2004 "Complejidad, transdisciplina y redes: hacia la construcción colectiva de una nueva universidad" en *Revista Académica Polis*, s/d.
- Houtart, F. 2012 "¿Crisis civilizatoria? (Debate)" en *La Tendencia. Revista de Análisis Político* Nº 13 "Movimientos sociales, mujeres, gobierno" (Quito: FES-ILDIS), abril-mayo).
- Lander, E. 2000 *La Colonialidad del Saber. Eurocentrismo y Ciencias Sociales* (Buenos Aires: CLACSO-UNESCO).
- Llomovatte, S.; Juarros, F. y Kantarovich, G. 2014 *Reflexiones prospectivas sobre la Universidad pública* (Buenos Aires: Editorial FFyL-UBA).
- Magalhães, A. 2014 "Estudios del futuro, el síndrome de Cassandra y la predicción en la enseñanza superior europea" en Llomovatte, S.; Juarros, F. y Kantarovich, G. *Reflexiones prospectivas sobre la Universidad pública* (Buenos Aires: Editorial FFyL-UBA).
- Mato, D. 2015 *Vinculación social universitaria en Argentina. Diversidad de orientaciones de trabajos, logros y dificultades de las experiencias del Programa Nacional de Voluntariado Argentino* (Caracas: Instituto de Investigaciones en Educación/Universidad Veracruzana).
- Mato, D. 2012a "Aprendizaje de equipo universitarios en experiencias de colaboración con comunidades y organizaciones sociales con el apoyo del Programa

Voluntariado de Argentina, en 2008” En *Apuntes. Revista de Ciencias Sociales* Vol. XL, N° 72 (Lima: Centro de Investigaciones de la Universidad del Pacifico).

- Mato, D. 2012b “Socio-Cultural Differences and Intercultural Communication in Social Participation Experiences” en *Journal of Intercultural Communication Studies*, 21(1), 101-116
- Mato, D., Maldonado, A., y Rey, E. 2011 *Interculturalidad y Comunicación Intercultural. Propuesta teórica y estudio de experiencias de participación social en la gestión de servicios públicos en una comunidad popular de la ciudad de Caracas* (Caracas: Universidad Central de Venezuela).
- Mollis, M. (comp.) 2009 *Memorias de la Universidad. Otras perspectivas para una nueva Ley de Educación Superior* (Buenos Aires: CCC-CLACSO).
- Mollis, M. 2006 “Geopolítica del saber: biografías recientes de las universidades latinoamericanas” en Teichler, U. 2006 *Reformas de los modelos de la educación superior* (Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras-Universidad de Buenos Aires/Miño y Dávila. Editores).
- Mclaren, P. 2008 *Pedagogía crítica, resistencia cultural y la producción del deseo* (Buenos Aires: Aiqué-Ideas).
- Taussing, M. 1996 *Maleficium: el fetichismo de Estado* (Bogotá. Grupo Editorial Norma).
- Teichler, U. 2006 *Reformas de los modelos de la educación superior* (Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras-Universidad de Buenos Aires/Miño y Dávila).
- Trincherro, H. y Petz, I. 2013 “El academicismo interpelado. Sobre la experiencia de una modalidad de territorialización de la Universidad pública y los desafíos que presenta” en Lischetti, M. (comp.) *Universidades latinoamericanas. Compromiso, praxis e innovación* (Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras-Universidad de Buenos Aires).
- Vaccarezza, L. y Zabala, J. 2002 *La construcción de la utilidad social de la ciencia. Estrategias de los investigadores académicos en biotecnología frente al mercado* (Buenos Aires: Universidad nacional de Quilmes).
- Wallerstein, I. 2005 *La decadencia del poder estadounidense* (México DF: Era).
- Walsh, C. 2005 “Introducción. (Re) pensamiento crítico y (de)colonialidad” en Walsh, C. *Pensamiento crítico y matriz colonial* (Quito: UASB/Abya Yala).
- Zemelman, H. 2004 *Pensar teórico, pensar epistémico. Los desafíos de la historicidad en el conocimiento social en América latina; los desafíos del pensamiento crítico* (México: Siglo XXI).

# Otras temáticas





# O legado dos governos Lula e Dilma em matéria de políticas sociais

Rosa Maria Marques,  
Salomão Barros Ximenes  
e Camila Kimie Ugino

## Resumo

O artigo faz um balanço das políticas sociais desenvolvidas no Brasil pelos governos Lula e Dilma (2003-2016). Nosso enfoque são as políticas de Seguridade Social e de acesso ao ensino superior, cuja apresentação e análise fazemos em quatro partes. A primeira é dedicada ao Programa Bolsa Família, considerado o carro-chefe dos programas sociais do PT. A segunda parte trata da Previdência Social e da política de valorização do salário mínimo; a terceira analisa aspectos da Saúde e do Sistema Único de Saúde (SUS) e a quarta aborda a política de acesso ao ensino superior. Conclui-se que as políticas sociais realizadas pelos governos Lula e Dilma apresentam um duplo caráter. De um

## Abstract

*The article analyzes the social policies developed in Brazil by the Lula and Dilma governments (2003-2016). Our focus is Social Security and access to higher education policies, whose presentation and analysis we do in four parts. The first is dedicated to the Bolsa Família Program, considered the flagship of PT's social programs. The second part deals with Social Security and the policy of valorization of the minimum wage; the third examines aspects of Health and the Unified Health System (SUS) and the fourth addresses the policy of access to higher education. It is concluded that the social policies carried out by the Lula and Dilma governments have a double character. On*

i+c

Año IV  
Nº 7  
Julio  
Diciembre  
2017



lado, não há dúvida que constituíram um avanço, melhorando as condições de vida e de reprodução das parcelas mais pobres do país, sobretudo por conta do Programa Bolsa Família, da valorização do salário mínimo e, para uma menor parcela, do acesso ao ensino superior gratuito. De outro lado, percebe-se que a via ou o instrumento eleito para que essa melhora ocorresse foi a renda ou o salário, mantendo-se, em geral, sem alteração as estruturas seculares que geram a pobreza e a desigualdade no país. Ao mesmo tempo, tais governos foram determinantes na consolidação do setor privado em áreas de política social, inflando a pressão por privatização que tenderá a se acentuar nos próximos anos.

*the one hand, there is no doubt that they were a step forward, improving the living conditions and reproduction of the poorest portions of the country, especially on account of the Bolsa Familia Program, the valuation of the minimum wage and, to a lesser extent, access to free higher education. On the other hand, it can be seen that the path or instrument chosen for this improvement was income or wages, and the secular structures that generate poverty and inequality in the country are generally unchanged. At the same time, these governments were instrumental in consolidating the private sector in social policy areas, inflating the pressure for privatization that will tend to intensify in the coming years.*

---

## ***The legacy of the Lula and Dilma governments in social policies***

## Rosa Maria Marques

Professora titular do Departamento de Economia e do Programa de Estudos Pós-graduados em Economia Política da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo; líder do Grupo de Pesquisa Políticas para o Desenvolvimento Humano.

*Full Professor of the Department of Economics and the Postgraduate Program in Political Economy of the Pontifical Catholic University of São Paulo; leader of the Policy Research Group for Human Development.*

## Salomão Barros Ximenes

Professor adjunto do Centro de Engenharia, Modelagem e Ciências Sociais Aplicadas e do Programa de Pós-graduação em Políticas Públicas da Universidade Federal do ABC.

*Adjunct Professor at the Center for Engineering, Modeling and Applied Social Sciences and the Graduate Program in Public Policies at the Federal University of ABC.*

## Camila Kimie Ugino

Professora de graduação do Departamento de Economia da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo e membro do Grupo de Pesquisa Políticas para o Desenvolvimento Humano.

*Professor of the Department of Economics at the Pontifical Catholic University of São Paulo and member of the Research Group on Policies for Human Development*

## Palabras clave

1| Políticas Sociais 2| Direitos Sociais 3| Programa Bolsa Família 4| Ensino Superior  
5| Desigualdade

## Keywords

1| *Social politics* 2| *Social rights* 3| *Family Grant Program* 4| *Higher education*  
5| *Inequality*

## Cómo citar este artículo [Norma ISO 690]

MARQUES, Rosa Maria, BARROS XIMENES, Salomão y UGINO, Camila Kimie. O legado dos governos Lula e Dilma em matéria de políticas sociais. *Revista latinoamericana de investigación crítica*, (7): 79-106, segundo semestre de 2017.

# O legado dos governos Lula e Dilma em matéria de políticas sociais

## Introdução

Afastada Dilma Rousseff da presidência da república, qual o balanço que se pode fazer das políticas sociais desenvolvidas pelos governos capitaneados pelo Partido dos Trabalhadores (PT)? Durante o período 2003 e 2015, as políticas realizadas nesse campo sempre foram objeto de intensa discussão, tanto entre os especialistas como entre seus críticos, fossem eles posicionados à esquerda do Partido dos Trabalhadores (PT) ou à direita. Pelo lado dessa esquerda, elas foram vistas, na melhor das avaliações, como limitadas, posto que não foram associadas a medidas que promovessem alteração da estrutura oligárquica e desigual da sociedade brasileira. Mas também algumas das medidas adotadas por esses governos foram entendidas, por essa mesma esquerda, como retirada de direitos dos trabalhadores. De maneira geral, a ideia era que as políticas sociais desses governos não tinham a centralidade que o discurso oficial propagava, sendo residual e dependente da política macroeconômica fundada no tripé meta de inflação, superávit primário e câmbio flexível, que sempre esteve a serviço do cumprimento dos interesses dos credores da dívida pública.

Pelo lado da direita, principalmente aquela que se expressa na grande mídia televisiva e escrita, as críticas foram muitas: começando pelos efeitos da política de transferência de renda (Programa Bolsa Família) nos salários da base da pirâmide do mercado de trabalho, que impedem a contratação de trabalhadores a qualquer preço pelo Brasil a fora, tal como antes; passando pela responsabilização em parte do aumento real do salário mínimo pela elevação do custo da mão de obra e pela não competitividade dos produtos brasileiros no exterior; e terminando por apontar que a trajetória do gasto social estava descontrolada e que isso impedia a manutenção de um crescimento sustentável. Isso tudo sem considerar as avaliações de outro cunho, que advoga que a pessoa apta ao trabalho, embora extremamente pobre, não deve receber auxílio pecuniário, pois tal ação só reforça o lado preguiçoso das pessoas (sic).

No corpo deste artigo, não vamos analisar todo o conjunto de políticas desenvolvidas pelos governos Lula e Dilma que poderiam ser entendidas como sociais. Elas estão presentes em diversas áreas e são muitas – tais como habitação (Minha Casa Minha Vida e a abertura de empréstimos para a compra de casa própria), educação (Prouni, Fies, política de cotas, criação de quase uma vintena de novas universidades e ampliação de vagas públicas no ensino superior), saúde, previdência, assistência social, mercado de trabalho (aumento expressivo do rendimento real médio e o mais baixo nível de desemprego), integração social, entre outras. Atemo-nos ao que tradicionalmente é considerado integrante da proteção social garantida e/ou organizada pelo Estado, isto é, aquela contemplada pela Seguridade Social, mais o Programa Bolsa Família, o salário mínimo, mas também abordamos a política voltada à educação no nível superior pela importância que ela assume no debate nacional. Já são suficientes temas para serem abordados em um balanço do que foram as políticas sociais nos governos encabeçados pelo PT. Além desta introdução, o texto está dividido em quatro partes. A primeira é dedicada ao Programa Bolsa Família (BF), considerado o carro-chefe dos programas sociais do PT. A segunda parte trata da Previdência Social e da política de valorização do salário mínimo; a terceira analisa aspectos da Saúde e do Sistema Único de Saúde (SUS) e a quarta aborda a política de acesso ao ensino superior. O texto é finalizado com breves considerações finais.

## 1. Voltando-se para os muito pobres

O Programa Bolsa Família (BF), introduzido por Lula em 2003<sup>1</sup>, é o principal instrumento de transferência de renda existente no Brasil, caso não seja considerado o impacto do benefício assistencial (Benefício de Prestação Continuada – BPC) e do piso de um salário mínimo do Regime Geral de Previdência Social (RGPS) pago aos trabalhadores rurais e urbanos. À diferença desses últimos, que foram instituídos pela Constituição de 1988 e pelas leis que a regulamentam em matéria de Previdência e Assistência Social, não constitui um direito e é parte integrante de um programa. Isso significa que, em tese, pode sofrer descontinuidade ou alterações sem exigir mudança constitucional.

.....

1 O BF foi instituído em 10/2003 mediante a Medida Provisória 132, convertida na Lei 10.836, de 9/01/2004. A partir de sua vigência, os programas então existentes - Programa Nacional de Renda Mínima vinculado à Educação - Bolsa Escola (2001), o Programa Nacional de Acesso à Alimentação - PNAA (2003), o Programa Nacional de Renda Mínima vinculada à Saúde - Bolsa Alimentação (2001) e o Programa Auxílio-Gás (2002) foram extintos.

Não é por acaso que o documento “A Travessia Social” (Estadão, 2016), elaborado pela Fundação Ulysses Guimarães, ligada ao Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB), a que é filiado Michel Temer, propõe que o BF seja dirigido somente aos 5% mais pobres da população brasileira, o que corresponde a cerca de 10 milhões de pessoas, bem distante do total de beneficiários do programa no início de 2016 (cerca de 14 milhões de famílias, o que corresponde a 28% da população). O gasto com o BF é pouco superior a 0,5% do PIB.

O BF consiste de dois benefícios: o Básico, dirigido às famílias situadas na extrema pobreza (renda *per capita* até R\$ 85,00 mensais) e o Variável, dirigido a famílias pobres com renda *per capita* entre R\$ 85,01 e R\$ 170,00 mensais, desde que tenham crianças ou adolescentes de 0 a 17 anos. O primeiro não está sujeito a condicionalidades, aproximando-se, por isso, de um tipo de renda mínima, dirigido à parcela mais pobre da população. O quanto cada família recebe é resultado do somatório dos benefícios recebidos, que dependem da composição familiar e de sua renda. O máximo de benefício variável que uma família pode acumular é cinco. Em seu início, o BF restringia-se ao Benefício Único e Variável, dirigido a famílias com crianças de até 15 anos de idade. No governo Dilma, ele foi ampliado para contemplar outras situações, de modo a focalizar na gestante, na nutriz, nos adolescentes de 16 e 17 anos de baixa renda, e com o intuito de auxiliá-la na superação da extrema pobreza.

A estimativa da quantidade de famílias passíveis de ser objeto do BF é realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), mas as informações relativas às famílias, em cada município, integram o Cadastro Único para Programas Sociais, monitorado pelo ministério responsável pelo programa (antes Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome e, após o afastamento de Dilma Rousseff, Ministério do Desenvolvimento Social e Agrário). As informações dos beneficiários do BF são de domínio público, de modo que qualquer pessoa pode acessar o banco de dados administrado pela Caixa Econômica Federal e ver o nome e a data de nascimento da pessoa responsável pelo recebimento do benefício, bem como de seus filhos. Ressalte-se que o artigo 23º da Lei 10.836/2004 garante que a mulher seja preferencialmente a titular do cartão de benefícios, dando ênfase ao papel da mãe na estrutura familiar, muito embora o BF utilize o conceito de unidade nuclear e não de unidade familiar. Vários estudos apontam que essa “preferência” (que é adotada internacionalmente em matéria de assistência social) teve grande impacto no empoderamento das mulheres, muitas vezes chefe de famílias monoparentais. Como não poderia deixar de ser, a distribuição regional do

BF é fortemente concentrada na região Nordeste, a mais pobre do país, seguida da região Sudeste, a mais populosa.

Vários foram os impactos da introdução do Programa Bolsa Família. O primeiro deles, para além de seu objetivo explícito, foi auxiliar na formação de uma nova base social de apoio ao governo, diferente da sua tradicional, isto é, vinculada aos sindicatos, aos movimentos sociais e ao PT (Marques et al., 2009). Essa é a mesma conclusão a que chega André Singer (2009). Outro importante efeito diz respeito à injeção de recursos que os benefícios pagos representam nos municípios mais pobres, superando, em alguns casos, em 40% a receita disponível dos mesmos (receita provinda de arrecadação própria mais as transferências constitucionais) (Marques, 2005). A isso se somam os estudos relativos a seu efeito multiplicador, movimentando as economias locais (Neri, 2013).

Por outro lado, estudos apontam que os beneficiários do BF não apresentaram maior nível de cobertura vacinal do que a população de baixa renda não coberta pelo programa (Sawyer, 2007) e que a frequência escolar aumentou relativamente pouco (2,2 pontos percentuais), tendo sido maior na região Nordeste do que na região Sudeste (2,2 e 1,5 ponto percentual, respectivamente)<sup>2</sup> (Silveira Neto, 2010). Na área da saúde, considerando um de seus principais indicadores (taxa de mortalidade infantil em crianças menores do que 5 anos de idade), 17% da redução observada no período 2004 - 2009 são atribuídos ao BF (Rasella, 2013).

Outros estudos estimaram o impacto do BF na redução da pobreza e na desigualdade de renda. Segundo o Instituto de Pesquisa Aplicada (IPEA, 2010), a população situada abaixo da linha de pobreza (definida internacionalmente como US\$ PPC<sup>3</sup> 1,25 dia), que correspondia a 12% da população brasileira um ano antes do início da implantação do BF, havia caído para 4,8% em 2008. A pobreza, por sua vez, caiu de 26,1% para 14,1% da população no mesmo período. Já quanto à desigualdade da renda, 16% da redução ocorrida entre 1999 e 2009 são atribuídos ao BF, embora esse benefício não chegue a representar 0,8% da renda das famílias (Soares et al., 2010). Segundo esses autores, essa aparente contradição explica-se pela alta focalização do programa, isto é, pelo fato de o benefício ser destinado aos mais pobres. Ainda de acordo com esses autores, a presença do BF é

.....  
2 Esses resultados foram altamente influenciados pelo fato de a frequência escolar já ser de 95,7% na região Nordeste e de 97,3% na Sudeste.

3 Paridade de Poder de Compra.

fator explicativo do aceleramento da redução da pobreza e da extrema pobreza nos anos 2000.

Apesar dos impactos positivos do BF, do simples fato de sua existência ter melhorado a condição de vida de milhões de brasileiros e de o mesmo ser reconhecido mundialmente, o programa recebeu e recebe vários tipos de crítica, como anteriormente mencionado. No campo da esquerda, destacam-se pelo menos duas: o fato de não ter sido acompanhado por medidas que eliminassem os determinantes da pobreza no país e de ser identificado como um programa inspirado pelo Banco Mundial. Com respeito a primeira crítica, não há o que dizer, pois, independentemente das causas que se atribui à pobreza, os governos do PT não alteraram (ou mesmo se propuseram a isso) as bases sobre as quais se reproduz a sociedade brasileira.

Já em relação à inspiração atribuída ao Banco Mundial, é preciso se recuperar alguns pontos. É fato que, além do Brasil, vários países da América Latina desenvolveram políticas de transferência de renda condicionada. Elas integram a segunda geração de políticas assistências introduzidas na região quando ficou evidente que as políticas macroeconômicas neoliberais tiveram como resultado a persistência da pobreza e o aumento significativo do número de pessoas em situação de “vulnerabilidade social”<sup>4</sup>. Segundo a Cepal (2009: 94), a criação de uma nova geração de políticas sociais associadas ao combate à pobreza expressou “o reconhecimento dos escassos avanços em matéria de redução da pobreza” durante os anos 1990. As políticas focalizadas de segunda geração são políticas “massivas” (dado o número de pessoas por elas contempladas), contrastando com aquelas voltadas a determinadas comunidades, típicas das políticas focalizadas de primeira geração. Segundo Solano (2009), ao se referir a um trabalho do Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) e a outro do Banco Mundial, todos os programas que integram essa nova geração de políticas sociais focalizadas têm pelo menos três elementos em comum: o foco em famílias pobres ou extremamente pobres, com crianças e adolescentes; o princípio da contrapartida (ou

.....

4 A expressão vulnerabilidade social remete à consideração das características dos indivíduos como responsáveis por sua situação. Com isso, deixa-se de levar em conta que, na sociedade capitalista, os diferentes segmentos sociais e econômicos estão submetidos à lógica da acumulação do capital. Se no plano da aparência, os setores pobres ou muito pobres parecem estar excluídos, integram o chamado exército industrial de reserva, viabilizando taxas de exploração elevadas (MARX, 1982). A expressão é utilizada pela Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL, 2000)

condicionalidade) e a ideia de “acumulação de capital humano<sup>5</sup>” no longo prazo.

Não há dúvida quanto ao apoio dado pelo Banco Mundial a essas iniciativas. Mas esse apoio pode ser entendido como uma mudança parcial de sua posição anterior, pois previamente defendia que a não redução da pobreza nos anos 1990, quando na maioria dos países da América Latina foram implantadas políticas neoliberais, devia-se a problemas de “governança” (Banco Mundial, 2000). E não há “desgovernança” que explique a necessidade de políticas de transferência de renda massivas, tais como a realizada no Brasil. No país, não só os recursos destinados ao BF integram a Seguridade Social, tendo origem em contribuição, como a concepção do programa tem suas raízes na proposta de renda mínima garantida defendida por Eduardo Suplicy, que foi muito discutida no país, nos anos 1990. Reforça esse tipo de interpretação, o fato de o BF ter um componente – o Benefício Básico – que não exige contrapartida. A existência de um benefício dirigido às famílias extremamente pobres, sem que lhe seja exigido o cumprimento de qualquer condicionalidade, pode ser entendida como um embrião de renda mínima garantida, apesar de apenas direcionada à população miserável.

Dessa forma, desqualificar o BF porque o Banco Mundial (BM) apoia políticas de transferência de renda é no mínimo estranho, para não dizer que é puramente animado por interpretações maniqueístas, isto é, se o BM apoia, “somos contra”. O relevante a discutir é se a política de transferência de renda no Brasil – O Programa Bolsa Família – foi (é) acompanhada pela defesa da privatização da proteção social e pela destinação de ações e serviços públicos, especialmente na área da saúde, somente aos mais pobres, tal como o Banco defendeu abertamente em alguns momentos. Apesar dos problemas enfrentados no campo da proteção social mais identificada com a Seguridade Social, tal como é exposto adiante, esse não foi o caso no Brasil. A implantação do BF não provocou um deslocamento da presença do Estado na proteção social estruturada na Constituição de 1988.

## 2. A Previdência Social e o salário mínimo

No campo da Previdência Social, os governos do PT serão lembrados de maneira contraditória. De início, no primeiro ano de Lula, foi encaminhada proposta de reforma que alterou as condições de acesso dos

.....

5 Isto é, que os beneficiários das políticas, principalmente as crianças e os adolescentes, iriam portar capacidades qualitativamente diferentes que seus genitores, decorrentes do exercício das contrapartidas exigidas.



servidores públicos à aposentadoria (incorporação do critério de idade) e que introduziu a contribuição dos aposentados, fossem eles servidores ou não. Essas propostas coincidiam com aquelas que haviam sido rechaçadas quando da reforma previdenciária realizada por Fernando Henrique Cardoso<sup>6</sup>, sobre a qual o PT havia se manifestado contra. Não foi por outro motivo que tal encaminhamento teve como resultado a expulsão das fileiras do partido da senadora Heloisa Helena e dos deputados federais Luciana Genro, João “Babá” Batista Araújo e João Fontes, por não aceitarem fazer a defesa da proposta do governo, que nunca havia sido discutida no interior do PT.

Um dos aspectos que chamou atenção, na época, foi o fato de o texto da exposição dos motivos retomar argumentos até então usados por aqueles situados nas fileiras neoliberais e de dar exemplos sem nenhum cuidado estatístico, deturpando fatos sem cerimônia (Marques e Mendes, 2005). Quanto às propostas, além da introdução do critério de idade, sempre combatida pelas centrais sindicais e pelos movimentos sociais, mas passível de ser discutida no campo previdenciário, dado que o processo de envelhecimento constitui uma realidade mundial que altera os parâmetros sobre os quais foram construídos os sistemas previdenciários atuais, destaca-se a cobrança de uma contribuição dos aposentados. Em 7 de agosto de 2003, pela Câmara, e em 19 de dezembro de 2003, pelo Senado, foi aprovada a proposta de reforma previdenciária nº 29, encaminhada pelo governo Lula em 29 de abril de 2003. Em curto espaço de tempo e com base na autoridade de sua expressiva votação (61,27% dos votos no segundo turno), estava aprovado aquilo que antes pareceria impossível. Tentada e derrotada por três vezes durante o governo FHC, e sempre contando com o voto contrário do PT, a contribuição dos aposentados passou a ser uma realidade. Antes de Lula, somente o último governo militar, de João Baptista Figueiredo, ousou cobrar de aposentados, no caso, dos segurados do então Instituto Nacional de Previdência Social (INPS). Instituída em 1981 e consistindo uma alíquota de 3 a 5%, a cobrança foi extinta em 1984. Tal como nos anos 1980, os argumentos contrários a essa iniciativa continuam os mesmos: a contribuição dá origem a um direito futuro e, por isso, não há como exigir que o aposentado contribua, posto que ele não usufruirá de outro benefício. Sua cobrança significa a quebra de um dos princípios mais fundamentais da doutrina previdenciária, o da equidade na participação do custeio. Ao final, o governo Lula aprovou

6 A cobrança de uma contribuição dos aposentados servidores foi tentada em várias oportunidades, inclusive em alguns Estados, tendo sido sempre derrotada.

a contribuição de 11% para os aposentados, muito embora, em função da resistência, tenha sido obrigado a isentar as aposentadorias de valores mais baixos.

O segundo aspecto previdenciário que será lembrado do governo do PT, é a introdução da fórmula 85/95, já no último ano do primeiro governo Dilma. Primeiramente encaminhada por uma Medida Provisória (MP 676/15) e depois tornada Lei (13.183, de 04.11.15), essa medida veio melhorar sensivelmente o valor do benefício dos futuros aposentados, que puderam, a partir daí, escolher entre as regras até então vigentes e a fórmula 85/95. Na Lei que regulamenta a reforma previdenciária promovida por FHC (9.876/99), o critério de idade mínima que não havia sido aprovado no Congresso Nacional, reapareceu mediante o que passou a ser conhecido como fator previdenciário.

Sobre o valor do benefício calculado (cuja base também foi alterada na época), passou a incidir um redutor (o fator) que varia de acordo com a idade do segurado, levando em conta os anos de sobrevida, em média, que terá o aposentado, e segundo as estimativas do IBGE. Sobre isso, assim disse o Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos (Diesse):

Sem ter incorporado a proposta de limite mínimo de idade para a aposentadoria dos já inscritos no sistema (60 anos para mulheres e 65 anos para os homens), previsto originalmente pelo executivo quando do envio da PEC nº 20 [...] a nova legislação previdenciária optou pelo incentivo à permanência em atividade do trabalhador, mediante uma modalidade de cálculo em que o benefício é diminuído caso ele seja jovem ou tenha pouco tempo de contribuição, mas que aumenta à medida que a concessão da aposentadoria é adiada (Dieese, 2001, p.252).

Já Solange Paiva Vieira, mentora da fórmula de cálculo do fator previdenciário, então assessora especial do Ministério da Previdência e Assistência Social (MPAS), em entrevista à revista *Conjuntura Econômica* assim afirmou:

Fiz então a conta de trás para frente, com variáveis como a expectativa de vida, fluxo de caixa, tempo de contribuição e a taxa de juros implícita. Eu peguei tempo de contribuição por expectativa de sobrevida e multipliquei o tempo de contribuição pela alíquota contributiva.[...] A gente fez uma captação virtual. [...] É uma capitalização [...] tem uma capitalização com uma taxa de juros que varia entre 2,5% e 4,5%. Taxa real, dependendo da idade em que a pessoa se aposenta. Está lá, é o

que a pessoa contribui, corrigido por essa taxa de juros ao ano (FGV, 2001, p 58).

O resultado da aplicação do fator provocou, como esperado, o adiamento da entrada de solicitação de aposentadoria. Se, em 1998, 77,3% das novas aposentadorias urbanas por tempo de contribuição foram concedidas para segurados com idade entre 45 a 64 anos; em 2008, esse percentual já havia aumentado para 96,1% e, em 2014, já somava 97,0%. E o impacto do fator no adiamento se fez sentir mais sobre as mulheres do que os homens: enquanto, em 1998, 72,8% das mulheres e 78,7% dos homens haviam solicitado aposentadoria com idade entre 45 e 64 anos, em 2008, esse percentual foi de 96,4% para mulheres e 95,9% para homens, e, em 2014, último dado disponível, esse percentual foi de 97,0% para mulheres e 97,1% para homens. Essa evolução mostra que o fator reduziu a diferença que havia entre homens e mulheres em relação à idade de solicitação de aposentadoria por tempo de contribuição. Entre os anos 1998 e 2008, a idade média das mulheres passou de 48,5 anos para 51,3 anos, e a dos homens, de 50,1 anos para 53,9 anos. Em 2014, a idade média já foi de 52,3 anos e 55,1 anos, respectivamente (Ministério da Previdência Social, 2016).

Desde a entrada em vigor do fator previdenciário, foi forte a campanha para sua revogação. Entre os que lutaram para derrubá-lo, além das centrais sindicais e dos movimentos sociais, destacou-se o senador Paulo Paim (PT). É a partir dessa luta que, em 2015, Dilma editou a Medida Provisória 676/15, introduzindo a fórmula 85/95 que, comparada ao fator, é mais vantajosa para os trabalhadores. Essa fórmula mantém o tempo de contribuição anteriormente exigido e estipula uma idade mínima (30 e 55, para mulheres; 35 e 60 para homens, respectivamente). Assim, o critério da idade, que estava implícito na fórmula do fator, foi explicitado, mas com uma idade fixa. O resultado prático foi que o benefício é de valor maior do que seria quando aplicado o fator. Isso não significa, entretanto, que a fórmula 85/95 não considere o contínuo envelhecimento da população brasileira. Nela está previsto que, a partir de 2019, com vigência por dois anos, seja aumentada em um ano a idade tanto para homem como para mulher, e assim sucessivamente.

Além de garantir um valor de aposentadoria maior com relação ao fator previdenciário, a fórmula 85/95 é mais justa, pois contempla as diversas realidades do mercado de trabalho formal do país. Em outras palavras, os que começam a trabalhar mais cedo e para a Previdência contribuem, poderão se aposentar também mais cedo.

Um terceiro elemento que irá marcar a trajetória dos governos do PT com relação à Previdência Social é a elevação do valor real do piso dos benefícios, fruto da política de valorização do salário mínimo iniciada no governo Lula. Essa política foi respaldada pela ação conjunta das Centrais Sindicais que, em 2004, realizaram três marchas à Brasília com o intuito de pressionarem os poderes Executivo e Legislativo a apoiarem a iniciativa. O resultado foi o aumento do salário mínimo, em termos reais, de 54% entre dezembro de 2002 e dezembro de 2010. De acordo com estimativa do Dieese, isso afetou positivamente 47 milhões de pessoas, entre trabalhadores e aposentados, pois o benefício mínimo pago pela Previdência e pela Assistência Social está, desde a Constituição de 1988, indexado ao salário mínimo. Essa indexação tornou o piso dos benefícios um poderoso elemento redistribuidor de renda. O estudo de Soares et al. (2010), aqui já citado, mostra que 15% da queda observada no índice Gini no período 1999 – 2009 deve-se aos benefícios indexados ao salário mínimo. No governo Dilma, foi dado prosseguimento à política de valorização do salário mínimo, mas seu aumento perdeu impulso (valorização real de 18,74%). Vale lembrar que, em 2011, mediante a Lei 12.382, de 25 de fevereiro, foi definido um critério objetivo para definir o reajuste: o índice da inflação do ano anterior, acrescido da taxa de crescimento da economia dos dois últimos anos.

Por último, o quarto elemento, que configura a política do governo PT com relação à Previdência, foi o anúncio, no início de 2016, de que Dilma estaria estudando a possibilidade da introdução de idade mínima para o acesso à aposentadoria. Evidentemente que isso não foi adiante, dado o *impeachment* ocorrido. Contudo, tal proposta faz parte da “Ponte para o futuro”, documento do PMDB que sintetiza as propostas que a oposição aos governos do PT pretende implantar no Brasil. Em relação à aposentaria, o documento se refere à introdução do critério de idade, de 60 e 65 anos, para mulheres e homens, respectivamente. Mas essa formulação já evoluiu para a defesa de uma idade única (65 anos), para ambos os sexos.

Ainda durante boa parte do governo Dilma, destacou-se sua política de desonerar as empresas das contribuições sociais calculadas sobre os salários, no intuito declarado de tornar os produtos brasileiros mais competitivos no mercado internacional. Iniciada em dezembro de 2011, a desoneração sobre a folha (em parte substituída por uma contribuição sobre a receita bruta) atingia 56 setores de atividade industrial (a maior parte), comercial, transporte e serviços em setembro de 2015. Essa política aprofundou os problemas de financiamento da Previdência Social, e serviu para aprofundar o argumento da

necessidade de sua reforma. Como o próprio Ministério da Fazenda previa, os recursos arrecadados sobre a receita bruta foram inferiores aos da contribuição sobre a folha (Brasil, 2012).

### 3. A Saúde e o Sistema Único de Saúde

Durante os governos do PT, não se pode dizer que houve avanços no sentido da implantação do Sistema Único de Saúde (SUS), muito embora importantes políticas tenham sido desenvolvidas, entre as quais se destaca o Programa Mais Médico (que garantiu a presença de médicos nos grotões do país), tão execrado pela direita que se mobilizou nas ruas pedindo o impeachment de Dilma. Ao contrário, pode-se dizer que houve retrocessos importantes, tal como é apontado mais adiante.

Do ponto de vista do gasto público, enquanto percentual do PIB, houve uma pequena melhora durante os governos Lula e Dilma: de 3,2%, em 2002, passou a 3,9% em 2015; percentual que se manteve constante nos últimos 3 anos. Mas o mais importante é que o nível do gasto público com saúde continuou e continua insuficiente, bem abaixo da média praticada nos países com sistemas públicos similares (8%)<sup>7</sup>, o que resulta num gasto *per capita* bastante baixo. Chama atenção, ainda, que durante esse período, aumentou a participação dos Municípios e Estados no gasto público em saúde, frente a uma diminuição do governo federal.

Evidentemente que não podemos atribuir aos governos Lula e Dilma os problemas de fundo que estão relacionados ao SUS, tal como o fato de a sociedade brasileira, apesar da Constituição de 1988, não ter, a rigor, optado por construir um sistema público como ocorreu em outros países. Mas é possível se dizer que nada foi feito no sentido contrário, sendo mantido e mesmo aprofundado alguns dos determinantes do desenvolvimento em paralelo e concorrente ao SUS de um forte setor privado. Entre esses determinantes que favorecem o setor privado, destaca-se a renúncia fiscal decorrente da permanência de incentivos aos seguros e planos de saúde e às demais modalidades da assistência saúde privada nas deduções para efeito da base sobre a qual incide o imposto de renda das pessoas físicas e jurídicas.

Para se ter uma ideia da importância desse setor, em março de 2016, a saúde suplementar era composta por 1.125 operadoras, sendo 806 médico-hospitalares e 319 exclusivamente odontológicas, cobrindo 25,2% e 11,2%, respectivamente, da população brasileira (ANS, 2016). Junto a esse setor, desenvolve-se um também expressivo

7 Alemanha, Espanha, França, Reino Unido e Suécia

segmento privado financiado diretamente por seus usuários no momento do consumo dos cuidados, mas cujo gasto pode ser declarado no imposto de renda de maneira a reduzir a base sobre o qual o imposto é calculado. O mais interessante é constatar que durante os governos do PT aumentou a taxa de cobertura dos planos de assistência médica: de 18,9%, em dezembro de 2004, para 26% em dezembro de 2014, reduzindo-se esse percentual nos meses seguintes, quando a economia começou a entrar em recessão. Provavelmente parte do aumento da cobertura dos planos é explicada pela ampliação da formalização do emprego observada nos governos Lula e Dilma (esta, até 2014), tendo em vista que, desde a década dos 1970, os planos de saúde faziam parte da pauta de reivindicação dos trabalhadores mais organizados. Pouco a pouco esse item foi incorporado nas demandas dos demais trabalhadores do mercado formal de trabalho. Para isso, não foi desprezível o impulso concedido pela grande mídia televisiva e escrita - sempre disposta a defender que o setor privado tem melhores condições de prestar assistência médica do que o setor público.

O aumento do gasto público com saúde como proporção do PIB pode ser explicado pelos efeitos da aprovação da Emenda Constitucional nº 29 (EC-29), ocorrida em agosto de 2000. Essa Emenda definiu que os estados e municípios alocassem, no primeiro ano, pelo menos, 7% de suas receitas de impostos, nelas compreendidas as transferências constitucionais, e que esse percentual deveria aumentar até atingir, em 2004, 12% para os estados e 15% para os municípios, no mínimo. Já para a União, ela determinou que, para o primeiro ano, deveria ser aplicado pelo menos 5% a mais com relação ao orçamento empenhado do período anterior; para os seguintes, o valor apurado no ano anterior seria corrigido pela variação do PIB nominal. O problema foi que a regulamentação dessa Emenda demorou longos 8 anos, de modo que até lá não havia nenhum instrumento legal que definisse o que era gasto em ações e serviços de saúde SUS, muito embora consensos sobre a matéria tivessem sido construídos entre o Ministério da Saúde, os demais gestores e tribunais de conta, por exemplo. A partir da Lei 141/2012, quando finalmente a Emenda foi regulamentada, não era mais possível se considerar como gasto SUS a despesa com aposentadoria de funcionários da saúde, por exemplo, ou a despesa com saúde de um hospital que atendesse somente servidores.

As grandes surpresas, no entanto, estavam reservadas para ocorrerem no início do segundo mandato de Dilma. Em 19 de janeiro de 2015, a Lei 13.097/15 introduziu novas e amplas exceções à vedação constitucional à participação direta ou indireta de empresas ou capitais estrangeiros nas atividades de assistência à saúde. Até então, o texto

constitucional e a lei orgânica da saúde (Lei nº 8.080, de 1990), previam que a presença do capital estrangeiro na assistência à saúde poderia ocorrer somente em casos de exceção e não em regra. A rigor, na interpretação das entidades que compõem o Movimento da Reforma Sanitária, nenhuma vedação estava mantida na Medida Provisória que havia sido aprovada pela Câmara dos Deputados (MP 656/14) e que foi encaminhada ao poder executivo como projeto de Lei de Conversão nº 18, que deu origem à Lei 13.097/15:

A simples dicção dos casos do art. 23, da Lei nº 8.080 de 1991, com a alteração proposta no Projeto de Lei de Conversão da MP nº 656 de 2014, esconde a amplitude do que, agora, se pretende permitir ao capital estrangeiro, a atuação na assistência à saúde por meio de:

- a) hospitalares gerais ou especializados, incluindo a filantropia;
- b) clínica geral, especializada, policlínica;
- c) laboratórios de genética humana;
- d) produção e fornecimento de medicamentos e produtos para a saúde;
- e) laboratórios de análises clínicas, anatomia patológica e de diagnósticos por imagem.

Todas as atividades de assistência à saúde estão previstas no referido artigo do PL, restando a pergunta: o que está vedado? Qual é a exceção à vedação constitucional? A Constituição não permite a participação de empresas e do capital externo na saúde, mas o título do capítulo, bem como a redação do caput do art. 23 do PL de conversão, abre a saúde ao capital estrangeiro ignorando o texto constitucional. A referida redação é de positivação e não de negativa, conforme determina a Constituição ao vedar a participação estrangeira na saúde, salvo nos casos previstos em lei (ABrES, 2015).

Essa interpretação era completada por:

Com a autorização da entrada de capital estrangeiro no setor de saúde, empresas de fora do país poderão instalar ou operar hospitais (inclusive filantrópicos) e clínicas, além de executar ações e serviços de saúde. Atualmente, o capital estrangeiro está restrito aos planos de saúde, seguradoras e farmácias (ABrES, 2015).

Para essas entidades, ainda, a entrada do capital estrangeiro na saúde tinha o seguinte significado:

O domínio pelo capital estrangeiro na saúde brasileira inviabiliza o projeto de um Sistema Único de Saúde e conseqüentemente

o direito à saúde, tornando a saúde um bem comerciável, ao qual somente quem tem dinheiro tem acesso. Com a possibilidade do capital estrangeiro ou empresas estrangeiras possuírem hospitais e clínicas - inclusive filantrópicas, podendo atuar de forma complementar no SUS - ocorrerá uma apropriação do fundo público brasileiro, representando mais um passo rumo à privatização e desmonte do SUS (ABrES, 2015).

Para se ter uma noção da dimensão dessa aprovação, para além de seu impacto no aumento da concentração das atividades em saúde e no SUS, é preciso lembrar que a vedação à entrada do capital estrangeiro no setor era um dos pontos chave considerados pelo Movimento Sanitarista, movimento que impulsionou todas as reformas que resultaram na criação do sistema público universal de saúde, na Constituição de 1988. Dessa forma, a mudança promovida por Dilma, ao sancionar a Lei 13.097/15, significou uma ruptura com a tradição desse movimento.

Pouco tempo depois, em 17/03/2016, era a vez da segunda surpresa se fazer presente. Na Emenda Constitucional n.º 86/2015, que institui a obrigatoriedade de execução das emendas parlamentares, foi incluída nova regra para a aplicação dos recursos do governo federal na saúde (arts 2º e 3º), alterando a base de cálculo anteriormente existente (montante apurado no ano anterior corrigido pela variação nominal do PIB) por um percentual da Receita Corrente Líquida (RCL). No primeiro ano (2016) seria 13,2% da RCL, até alcançar 15%. Isso resultou em perda de recursos para o SUS já no primeiro ano de R\$ 9,2 bilhões, segundo Funcia (2015)<sup>8</sup>.

#### **4. A política de acesso ao ensino superior**

No campo da educação superior, a principal marca das políticas dos governos de Lula e Dilma é a ambiguidade. Se, de um lado, o País conheceu uma ampliação sem precedentes no acesso ao ensino superior público, com rápida elevação de vagas gratuitas para estudantes de escolas públicas, estudantes de baixa renda e autodeclarados negros, pardos e indígenas, por outro lado, nunca foi tão expressivo o domínio do setor privado lucrativo e de baixa qualidade na oferta educacional, assim como sua capacidade de influência na política educacional.

A segmentação de oportunidades nesse campo levou os críticos da privatização a afirmar que, na realidade, para a maioria que

.....  
8 No momento do fechamento deste texto, tramitava no Congresso Nacional a Proposta de Emenda Constitucional nº 241, de 2016, que propõe congelar por vinte anos as despesas primárias do governo federal a partir de 2017, abolindo, portanto, as garantias de aplicações mínimas em saúde e educação.



passou a frequentar o ensino superior nos últimos anos, não houve democratização efetiva, mas uma “(...) uma expansão da educação superior que a mantém como de elite e de alta qualificação para poucos, enquanto adquire traços de ‘sistema’ de massas e de baixa qualificação para muitos” (SGUISSARDI, 2015, p. 869). Nesta parte do artigo, analisamos o legado do PT na educação superior, com ênfase nas políticas públicas de promoção do acesso às classes populares.

Do ponto de vista do financiamento da educação, a União federal assumiu parcela relativamente pequena do conjunto dos gastos públicos. A participação federal no gasto total em educação evoluiu de 0,9% do PIB entre 2000 e 2003 – primeiro ano do governo Lula –, caiu a 0,8% durante tal governo, entre 2004 e 2005, e iniciou uma trajetória de crescimento em 2006 até alcançar 1,2% do PIB em 2012, ano do último cálculo oficial desse indicador. Neste mesmo ano, estados e municípios aportaram, cada, 2,4% do PIB em educação, com o que se alcançou o patamar de 6% do PIB. Portanto, no período, apesar do aumento do gasto do governo federal, ampliou-se a distância entre este e o gasto de estados e municípios em educação. Em 2013, o gasto total foi de 6,1% do PIB, sendo 5% em educação básica e 1,1% em ensino superior. Em 2002, último ano de FHC, o gasto total estimado em educação foi de 4,8% do PIB, sendo 0,9% em educação superior (INEP, 2015a).

Apesar de relativamente limitado quanto ao percentual do PIB, o gasto federal em educação sofreu notável expansão a partir de 2006, ano em que há uma evidente correção de rumo na gestão do Ministério da Educação (MEC). Estagnado em torno de R\$ 40 bilhões anuais entre 2000 e 2006, o orçamento do MEC eleva-se progressivamente até 2014, quando alcança R\$ 114 bilhões. Em 2015, já com a economia em crise, cai levemente a R\$ 112 bilhões e a expectativa é que, em 2016, haja uma forte redução (Ministério da Fazenda, 2016).

No período, houve relevantes alterações na estrutura jurídica do financiamento, que levaram à ampliação dos recursos vinculados à educação. O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (Fundeb), criado na Emenda Constitucional (EC) nº 53/2006, obriga uma maior participação da União no financiamento da educação básica. Além disso, a EC nº 59/2009, excluiu as receitas de impostos vinculadas à educação (Constituição, art. 212, caput) do âmbito de incidência da Desvinculação de Receitas da União (DRU)<sup>9</sup>.

9 A Emenda Constitucional nº 93, de 8 de setembro de 2016, prorrogou e aumentou de 20 para 30% a DRU até 2023, não incidindo, entretanto, nas despesas obrigatórias em educação. Também foram criadas a desvinculação de receitas de estados, municípios e Distrito Federal.

Com isso, a partir de 2011, foi retomada a obrigação de aplicação de no mínimo 18% da receita federal de impostos em ensino, obrigação que estava suspensa desde 1994. Na prática, entre 2011 e 2015 a média federal de aplicação da receita de impostos em educação foi de 22,7%, conforme auditorias do Tribunal de Consta da União (INEP, 2015b). Além disso, a Lei nº 12.858, de 2013, destina 75% dos royalties e participações especiais do petróleo para a educação e 25% para a saúde, além de determinar que 50% dos recursos do Fundo Social do Pré-Sal, composto pelos recursos que a União recebe da exploração dessa área específica, sejam destinados a esses dois setores. Ainda que seus efeitos sejam incipientes, há expectativa de que esta norma venha a assegurar relevantes recursos suplementares à educação, sobretudo aos investimentos na ampliação das redes de ensino públicas.

Cresceu também, no período, o gasto público indireto em educação, que é o repasse de recursos públicos para a oferta de vagas gratuitas junto à iniciativa privada. Na educação superior, o gasto indireto deve-se principalmente ao Programa Universidade para Todos (ProUni) e ao Fundo de Financiamento Estudantil (Fies). Estimativas indicam que o gasto com esses programas elevou-se, entre 2010 e 2014, de R\$ 578 milhões para R\$ 1,125 bilhão no ProUni e de R\$ 1,6 bilhão para impressionantes R\$ 12 bilhões no caso do Fies (Pinto, 2016).

Como resultado de um crescimento constante no período, o ensino de graduação registrou no Brasil 7,840 milhões de matrículas em 2014, contra 3,480 milhões em 2002. Eram, em 2014, 5,867 milhões (74,9%) em instituições privadas e 1,961 milhão (25,1%) em públicas, dividindo-se as matrículas públicas em 1,18 milhão na rede federal, 616 mil nas redes estaduais e 165 mil em instituições municipais. Em 2002 eram 2,428 milhões (69,8%) de matrículas na rede privada contra 532 mil federais, 416 mil estaduais e 104 mil municipais (30,2%) (INEP, 2005; 2015c).

A ampliação do acesso ao ensino superior federal público, nesse sentido, pode ser considerada a principal marca positiva dos governos do PT na educação. Foi mais do que dobrado o número de matrículas em universidades públicas e institutos federais de ensino tecnológico. Mas esse ritmo de crescimento foi superado pelo setor privado, em parte resultado de forte incentivo estatal.

No período foram criadas 18 novas universidades federais, totalizando 63 em 2014. Também foi significativo o processo de ampliação daquelas existentes, impulsionado pelo Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão (Reuni), cujo objetivo

foi otimizar a oferta em instituições já consolidadas e promover sua interiorização com a criação de novos campus universitários. Estes mais do que dobraram no período, alcançando 331 campus no País (INEP, 2015c).

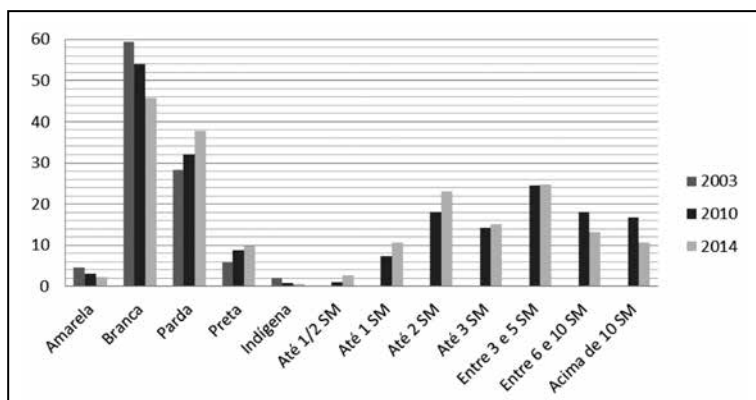
Essa ampliação foi acompanhada da consolidação da política de cotas. Em uma primeira fase, entre 2006 e 2011, cotas sociais e raciais foram implantadas em universidades federais específicas, de forma descentralizada e por decisão das próprias instituições. Em 2011 foram julgadas as ações que questionavam essas cotas, consideradas então plenamente adequadas à Constituição pelo Supremo Tribunal Federal (STF) em julgamento de grande visibilidade pública, fato que levou à consolidação e institucionalização como política pública federal. Foi então aprovada a Lei n. 12.711, de 2012, que determina a adoção de cotas sociais e etnicorraciais em 50% do total de vagas nas instituições federais de ensino superior, que deveriam ser destinadas a alunos oriundos de escolas públicas. Esse percentual deve também contemplar a reserva de 25% do total de vagas para alunos com renda familiar *per capita* inferior a 1,5 salário mínimo e, dentro de cada um dos estratos de renda, devem ser asseguradas cotas específicas para negros, pardos e indígenas na proporção de sua participação na população do estado em que está localizada a instituição.

Hoje todas as instituições federais de ensino adotam tais cotas na seleção de ingresso, realizada através do Sistema de Seleção Unificado (Sisu). Implantado pelo MEC em 2010, constitui também uma relevante medida de inclusão, já que possibilita ao conjunto dos estudantes a candidatura em diferentes instituições ao mesmo tempo, com uma mesma nota extraída do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), exame gratuito para os alunos de escola pública.

Apesar de recentes, o efeito dessas medidas já pode ser percebido no aumento da participação relativa das populações não brancas e de menor renda (Gráfico 1).

Vê-se, portanto, que hoje as universidades públicas são majoritariamente ocupadas por estudantes não brancos, são mais populares, além de oferecerem um número maior de vagas ao conjunto da população. De todas as mudanças promovidas pelo PT nas políticas sociais, talvez esta seja a mais significativa por seu caráter simbólico e distributivo. As universidades públicas no Brasil eram expressão flagrante de nossos esquemas de privilégio e exclusão, quadro que começa a ser revertido no período estudado. A mudança de perfil do aluno, por sua vez, exige mais recursos para programas de assistência estudantil e bolsas, do contrário, torna-se ineficaz, na prática, a maior abertura conquistada.

**Gráfico 1. Graduandos no Ensino Superior Público, por cor e faixa de rendimento familiar, 2003 a 2014**



Fonte: Andifes, 2016

Se a retomada do investimento na ampliação das universidades públicas é uma marca que diferencia Lula e Dilma dos governos civis anteriores, a abertura e o estímulo à ampliação do setor privado nos governos petistas são mais que meras linhas de continuidade em relação a esses governos.

Sob Lula e Dilma, o setor privado lucrativo que explora o ensino superior encontrou inéditas condições de ampliação e lucratividade, resultando na formação de um oligopólio. Como resultado da conjugação de investimentos estatais e abertura de capital na bolsa, o setor educacional do mercado de ações foi o mais lucrativo na Bovespa. Entre agosto de 2012 e agosto de 2014, enquanto o Ibovespa viu uma redução de 3,67%, as ações das principais empresas do ramo educacional tiveram espantosa valorização, 314% no caso da Kroton e 241% da Estácio (Sguissardi, 2015).

A capitalização desses grupos permitiu uma concentração de mercado sem precedentes, tanto em razão de aquisições e fusões entre grupos como da eliminação de instituições de ensino tradicionais. Em 2013, os três principais grupos educacionais com ações em bolsa (Kroton, Anhanguera e Estácio) concentravam nada menos que 23,4% de toda a oferta do setor privado (Maia, 2014). Com a recente aquisição da Anhanguera pela Kroton, esta passou a mais de 1 milhão de matrículas, tornando-se o maior grupo educacional do mundo em valor de mercado (Forbes, 2015). Conjugou-se, portanto, a dinâmica do capitalismo financeiro à crescente pressão por ampliação de acesso ao ensino superior, não absorvida nas instituições estatais. Em um

país tão desigual como o Brasil, entretanto, a formação de um mercado consumidor dependia da ação Estatal, o que de fato se materializou no Fies e no ProUni.

O Fies foi criado em 1999, no governo de FHC, sendo regulado pela Lei n. 10.260/2001. Tem origem em 1975, quando foi instituído o Crédito Educativo, seu antecessor direto. Trata-se de um empréstimo subsidiado aos estudantes, com taxas abaixo das praticadas no mercado. Desde 2010, o Fies assume a posição de principal política estatal para a ampliação do acesso ao ensino superior. Impulsionado por uma taxa negativa de juros, de 3,4% ao ano, pelo alongamento do prazo de amortização e de carência e descontos para determinadas carreiras, os contratos do Fies mais do que decuplicaram. Em 2014, nada menos que 35% das matrículas da rede privada eram financiadas pelo programa (Pinto, 2016). Assim o número de novas bolsas ofertadas é hoje ligeiramente superior ao total de ingressantes na rede federal pública.

O ProUni foi criado em 2004 e transformado na Lei n. 11.096/2005. Pelo programa, ficam as instituições privadas isentas de imposto de renda e de contribuições para a seguridade social, desde que ofereçam bolsas integrais ou parciais a estudantes oriundos de escolas públicas e cuja renda familiar mensal *per capita*, respectivamente, não exceda o valor de até 1,5 ou 3 salários mínimos mensais. Ao aderir ao programa as instituições comprometem-se a oferecer ao menos uma bolsa integral do ProUni para cada 10,7 estudantes pagantes. Além disso, comprometem-se a incorporar os critérios de cotas para pessoas com deficiência ou estudantes autodeclarados indígenas e negros, em quantidade não inferior à participação desses cidadãos no conjunto da população do estado. Como não é incomum existência de vagas pagas ociosas nas instituições privadas, na prática, aderir ao ProUni é um grande negócio para o setor, já que assim libera-se de tributos importantes sem com isso assumir custos na mesma proporção.

Enquanto o governo exaltava seu caráter inclusivo, setores à esquerda criticaram a aliança com os empresários da educação e a decisão de repassar indiretamente recursos públicos para esse setor, recursos que poderiam ser arrecadados e aplicados no setor público educacional (CORBUCCI, 2004). Representaria o programa uma falsa democratização, já que o acesso se daria em instituições privadas de qualidade duvidosa (Carvalho, 2006: 2014). O fato é que, a um baixo custo relativo, o ProUni passou a oferecer um número crescente de bolsas, iniciando com 112 mil em 2005 e chegando à oferta de 307 mil bolsas em 2014, sendo um terço destas integrais (Sisprouni, 2015). O sucesso e consolidação do ProUni durante os governos Lula resultou na diminuição das resistências ao programa

e, com isso, deu base para a inédita expansão do Fies durante o primeiro mandato de Dilma.

Essa rápida expansão também foi objeto de duras críticas, sobretudo porque foi o principal fator a promover a massificação de baixo custo e de baixa qualidade. Além disso, percebeu-se, com os primeiros sinais de crise, que é altíssimo o risco de inadimplência dos beneficiários, como já ocorreu na experiência do Crédito Educativo (Costa, 2015). Como forma de conter esses riscos, em dezembro de 2014 o MEC editou duas portarias endurecendo os critérios para concessão dos empréstimos aos estudantes. A partir de então, os candidatos devem apresentar uma nota mínima no Enem, exigência que, de pronto, excluiu um terço dos beneficiários. Em consequência disso, as quatro companhias participantes da Bovespa perderam, entre janeiro e abril de 2015, de 30% a 50% do valor de suas ações (Sguissardi, 2015). Após praticamente 10 anos de uma bem sucedida parceria público-privada na oferta de acesso ao ensino superior, que de um lado minimizou a pressão popular por vagas nas instituições públicas e de outro assegurou taxas de lucro descomunais ao setor privado, essa foi a mais significativa medida de regulação do setor adotada nos governos do PT, gerando forte descontentamento entre os empresários da educação (Hoper Consultoria, 2015).

## 5. Considerações Finais

Do que foi exposto, pode-se dizer que as políticas sociais realizadas pelos governos Lula e Dilma, no campo da Seguridade Social, na implantação e desenvolvimento do Programa Bolsa Família, em relação ao salário mínimo e no ensino superior apresentam um duplo caráter. De um lado, não há dúvida que constituíram um avanço, melhorando as condições de vida e de reprodução das parcelas mais pobres do país. É isso que foi feito mediante o massivo BF e a valorização do salário mínimo. Mas, de outro, note-se que a via ou o instrumento eleito para que essa melhora ocorresse foi a renda ou o salário, mantendo-se, em geral, sem alteração as estruturas seculares que geram a pobreza e a desigualdade no país.

Nesse sentido, a política de acesso ao ensino superior significa uma exceção, já que os estudantes de classes populares que passaram a acessar a universidade por conta da ampliação de vagas gratuitas e das cotas podem assim romper o histórico familiar de inserção precária nos campos econômico e cultural. Esse efeito ainda não foi integralmente percebido e documentado. Além de muito recente para que possa apresentar seus efeitos, vale destacar também que continua muito limitada a oportunidade de acesso à universidade pelos mais pobres. Só uma parcela das vagas públicas e do ProUni os contemplam,

enquanto 93,9% dos jovens de 18 a 24 anos pertencentes ao quartil mais pobre está fora das universidades (IBGE, 2015).

Muitas das políticas, por mais importantes que tenham sido, não trazem o traço da perenidade, podendo ser facilmente revertidas caso a correlação de forças existente na sociedade assim permitir. Além do mais, no caso do benefício concedido pelo Bolsa Família, ele não constitui um direito, o que facilita o surgimento de propostas de redefinição de sua cobertura, tal como está sendo aventado pelo governo usurpador de Michel Temer.

Ao mesmo tempo, naquilo que está no campo dos direitos sociais ou que define as regras sobre as quais se organiza a proteção social, com exceção da fórmula 85/95 e de algumas medidas na educação, a atuação dos governos Lula e Dilma caminhou no sentido da piora da situação dos segurados (introdução do critério de idade para a aposentadoria dos servidores e o início da cobrança de contribuição dos aposentados), da manutenção do incentivo da alternativa de mercado (planos de saúde e permanência do subfinanciamento do SUS) e da permissão aberta ou mesmo incentivo à atuação do grande capital (especialmente na área da saúde, com o franqueamento do capital estrangeiro, e na educação, com a expansão do crédito necessário à expansão e financeirização do setor lucrativo).

Desse ponto de vista, muito embora os governos do PT certamente venham a passar à história como aqueles que fizeram políticas para os mais pobres do país, sendo Lula lembrado como um “novo pai dos pobres”, tal como Getúlio Vargas ainda o é, foram governos que, apesar de se dizerem progressistas, pouco contribuíram para o avanço institucional da proteção social organizada e garantida pelo Estado, enquanto foram determinantes na consolidação do setor privado na área. A análise das políticas de acesso ao ensino superior é exemplar nesse sentido. Ao mesmo tempo em que foi ampliada a participação das universidades públicas federais no total da oferta, também cresceu o setor privado, saltando este de cerca de 70% da oferta, em 2003, para quase 75% no final do período estudado, com grande crescimento das instituições lucrativas apoiadas pelo Estado e do ensino à distância (INEP, 2015c, 2005).

De certa maneira, a atuação de Lula e Dilma no campo social reproduz a contradição mais geral presente em suas gestões: atuar como se fosse possível atender ao mercado e aos credores e, ao mesmo tempo, promover crescimento e desenvolvimento econômico. Em outras palavras, que era possível servir a dois senhores. Tal como a exigência do superávit primário impunha limites estreitos para a atuação indutora do Estado na economia, ela impedia a destinação dos

recursos necessários para que o SUS de fato se tornasse um sistema público universal e para que a educação superior viesse a se tornar um potente mecanismo de superação das desigualdades de oportunidades, também atuava para que a Previdência Social estivesse sempre sobre a mira de propostas de reforma.

## Bibliografia

- Agência Nacional de Saúde Suplementar (ANS) 2016 Dados gerais. Disponível em <http://www.ans.gov.br/perfil-do-setor/dados-gerais> . Acesso em 22 de junho de 2016.
- ANDIFES 2016 Relatório do Perfil Socioeconômico e Cultural dos Estudantes de Graduação das Universidades Federais Brasileiras. Disponível: <http://www.andifes.org.br/categoria/documentos/biblioteca/publicacoes-andifes/>
- Associação Brasileira de Economia da Saúde (ABRES) 2015 “Por que somos contrários ao capital estrangeiro na atenção à saúde: Veta Presidenta Dilma!”. Disponível em <http://abresbrasil.org.br/por-que-somos-contrarios-ao-capital-estrangeiro-na-atencao-saude-veta-presidenta-dilma.html> Acesso em 13 de julho de 2016.
- Banco Mundial 2000 *World Development Report 2000/2001: attacking poverty* (Washington, D. C:Oxford University Press).
- Barba Solano, C. (coordenador) 2009 “Proyecto: La reforma social en América Latina en la encrucijada. Transferencias condicionadas de ingresos o universalización de la protección social”. Fundación Carolina “Grupo de Trabajo Pobreza y Políticas Sociales. CLACSO, dezembro. Acessível em <http://pt.scribd.com/doc/56286801/Comparacion-Programa-Jefes-y-Jefas-de-Hogar-Desocupados-Plan-Familia-por-la-Inclusion-Social-y-Asignacion-Universal-por-Hijo-Argentina-Salta-Alva>.
- Brasil 2012 “Ministério da Fazenda. Desoneração será de aproximadamente R\$ 60 bilhões nos próximos quatro anos” (Brasília). Disponível em: <http://www.mpas.gov.br/conteudoDinamico.php?id=399> . Acesso em: 11 maio 2013.
- Carvalho, C. H. A. 2006b “O prouni no governo Lula e o jogo político em torno do acesso ao Ensino Superior” *Educ. & Soc*, v. 27, Nº 96, especial (Campinas) pp. 979-1000, outubro.
- Carvalho, C. H. A. 2014 “Política para a educação superior no governo Lula: expansão e financiamento” em *Revista do Instituto de Estudos Brasileiros*, Nº58, p. 209-244, jun.
- Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe – Cepal 2000 “Panorama social da América Latina – 1999-2000” (Santiago do Chile), agosto.
- Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe-Cepal 2009 “Panorama social da América Latina 2009”. (Santiago do Chile).
- Corbucci, P. R. 2004 “Financiamento e Democratização do Acesso à Educação Superior no Brasil: da deserção do Estado ao projeto de reforma.” em *Educ. & Soc*, v. 25, Nº 88, Especial, pp.677-701, out. (Campinas)
- Costa, F.N. 2015 “Crédito Educativo: alto risco de inadimplência, aqui e nos EUA” . Disponível em: <https://fernandonogueiracosta.wordpress.com/2015/04/01/credito-educativo-alto-risco-de-inadimplencia-aqui-e-nos-eua/>



- Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Sócio-Econômicos – Dieese 2001 “A situação do trabalho no Brasil” (São Paulo: Dieese).
- Estadão 2016 “Programas sociais de Temer vão focar os 5% mais pobres”. Disponível em <http://politica.estadao.com.br/noticias/geral,programas-de-temer-vao-focar-os-5-mais-pobres,10000028512>. Acesso em 10/07/ 2016.
- Fundação Getúlio Vargas-FGV 2001 *Conjuntura Econômica* Nº10 v. 55 (Rio de Janeiro) out.
- Forbes 2015 “Educação torna-se negócio rentável para acionistas no Brasil”. Disponível em: <http://www.forbes.com.br/negocios/2015/02/educacao-torna-se-nogocio-rentavel-para-acionistas-no-brasil/>
- Funcia, F. 2015 “Quanto o ministério da saúde precisará ter no orçamento de 2016 para manter o padrão de gastos de 2014 em ações e serviços públicos de saúde (asps)?”. *Idisa. Domingueira* N|21, 04 de outubro, 2015 a. Disponível em: <http://www.idisa.org.br/img/File/Domingueira%20da%20Sa%C3%BAde%20-%2020021%202015%20-%202004%2010%202015.pdf>. Acesso em 12/07/2016.
- Hoper Consultoria 2015 “O impacto das mudanças do Fies na educação superior brasileira”. Disponível em: <http://www.hoper.com.br/single-post/2015/02/12/O-IMPACTO-DAS-MUDAN%C3%87AS-DO-FIES-NA-EDUCA%C3%87%C3%83O-SUPERIOR-BRASILEIRA>
- IBGE 2015 *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios* (Brasília, DF: IBGE).
- INEP 2015c *Censo da Educação Superior 2014 - Notas Estatísticas* (Brasília, DF: Ministério da Educação/Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira) Disponível: [http://download.inep.gov.br/educacao\\_superior/censo\\_superior/documentos/2015/notas\\_sobre\\_o\\_censo\\_da\\_educacao\\_superior\\_2014.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2015/notas_sobre_o_censo_da_educacao_superior_2014.pdf)
- INEP 2005 *Censos da Educação Superior-Resumo Técnico 2004* (Brasília, DF: Ministério da Educação/Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira). Disponívels : [http://download.inep.gov.br/download/superior/2004/censosuperior/Resumo\\_tecnico-Censo\\_2004.pdf](http://download.inep.gov.br/download/superior/2004/censosuperior/Resumo_tecnico-Censo_2004.pdf)
- INEP 2015b “Demonstrativo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino (MDE) Federal”. Disponível: [http://portal.inep.gov.br/estatisticas-gastoseducacao-mde-demo\\_mde\\_federal](http://portal.inep.gov.br/estatisticas-gastoseducacao-mde-demo_mde_federal)
- INEP 2015a “Investimentos Públicos em Educação. Brasília, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira”, setembro. Disponível: <http://portal.inep.gov.br/estatisticas-gastoseducacao>
- Instituto de Pesquisas Aplicadas 2010 “Objetivos de Desenvolvimento do Milênio – Relatório Nacional de Acompanhamento” (Brasília: IPEA) março. Disponível: [http://agencia.ipea.gov.br/images/stories/PDFs/100408\\_relatoriiodm.pdf](http://agencia.ipea.gov.br/images/stories/PDFs/100408_relatoriiodm.pdf). Acessado em 08/07/ de julho de 2011.
- Maia, S. 2014 “Mercado nota 10 - Com empurrão público, as faculdades privadas atraem investidores” em *Carta Capital Ano XX*, Nº 799.
- Marques, R. M. e Mendes, Á. 2005 “Desvendando o social no governo Lula: a construção de uma nova base de apoio” em Paulo, J. A. (org.) *Adeus ao desenvolvimento* (Belo Horizonte: Autêntica).
- Marques, R. M. 2005 “A importância do Bolsa Família nos municípios brasileiros” em *Cadernos de Estudos Desenvolvimento Social em Debate* Nº1 (Brasília: Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, Secretaria de Avaliação e Gestão da Informação).

- Marques, R. M.; Leite, M. G.; Mendes, Á.; e Ferreira, M. R. J. 2009 “Discutindo o papel do Programa Bolsa Família na decisão das eleições presidenciais brasileiras de 2008” em *Revista de Economia Política*, vol. 29, Nº 1 (São Paulo) janeiro-março.
- Marx, K. 1982 *O Capital* (São Paulo: Difel).
- Ministério da Fazenda 2016 “Sistema Integrado de Administração Financeira do Governo Federal”. Disponível: <http://www.tesouro.fazenda.gov.br/siafi>
- Ministério da Previdência Social 2016 “Aeps Infologo”. Vários anos. Disponível em: <<http://www3.dataprev.gov.br/infologo/>>. Acesso em 28/08/2016.
- Ministério do Desenvolvimento Social e Agrário- MDSA 2016. Disponível em: <http://mds.gov.br/assuntos/bolsa-familia/o-que-e/beneficios>. Acesso em 10/07/2016.
- Neri, M. C.; Vaz, F. M. e Souza, P. H. Guimarães Ferreira de. 2013 *Efeitos macroeconômicos do Programa Bolsa Família: uma análise comparativa das transferências sociais* (Brasília: IPEA). Disponível em [http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/131015\\_bolsa\\_familia\\_cap11.pdf](http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/131015_bolsa_familia_cap11.pdf). Acesso em 09 de novembro de 2014.
- Pinto, J. M. de Rezende 2016 “Uma análise da destinação dos recursos públicos, direta ou indiretamente, ao setor privado de ensino no Brasil” em *Educ. Soc.* v. 37, Nº 134, pp. 133-152 (Campinas).
- Rasella, D. 2013 “Impacto do Programa Bolsa Família e seu efeito conjunto com a Estratégia Saúde da Família sobre a mortalidade no Brasil”. Tese de doutorado. Instituto de Saúde Coletiva, Universidade Federal da Bahia.
- Sawyer, D. O. 2007 *Avaliação do impacto do Programa Bolsa Família* (Brasília: MDS).
- Sguissardi, V. 2015 “Educação Superior no Brasil. Democratização ou massificação mercantil?” em *Educ. Soc.* v. 36, N. 133 (Campinas) p9. 867-889, dez.
- Silveira Neto, R. da M. 2010 “Impacto do Programa Bolsa Família sobre a frequência à escola: estimativa a partir de informações da Pesquisa Nacional por amostra de domicílio (PNAD)” em *IPEA. Bolsa Família 2003 – 2010: avanços e desafios. Brasília: IPEA*, volume 2.
- Singer, A. 2009 “Raízes sociais e ideológicas do lulismo” em *Novos Estudos Cebrap* Nº 85 (São Paulo) novembro.
- Soares, S.; Souza, Herculano G. Ferreira de, P.; Osório, R. G.; Silveira, F. G. “Os impactos do benefício do Programa Bolsa Família sobre a desigualdade e a pobreza” em *IPEA. Bolsa Família 2003-2010: avanços e desafios* vol. 2 (Brasília: IPEA).



# Retos contemporáneos en la configuración de subjetividades políticas emancipatorias en las escuelas formales

Jaime Saldarriaga Vélez

## Resumen

Este artículo reflexiona sobre la configuración de subjetividades políticas emancipatorias, en instituciones escolares inspiradas en las pedagogías críticas (aquí llamadas Escuelas Críticas), inscritas en la perspectiva sociocrítica de las ciencias sociales, la educación y la pedagogía. La crisis de paradigmas de la modernidad, puso retos a las Escuelas Críticas, instaladas también en la “transición paradigmática”, en la escuela moderna y en el sistema educativo colombiano. Se analiza algunas prácticas de formación política como procesos de resistencia y de subjetivación.

## Abstract

*This article reflects about the configuration of political subjectivities emancipatory in school institutions inspired by critical pedagogies and the sociocritical perspective of the social sciences, education and pedagogy (here called Critical Schools). The crisis of paradigms of modernity puts challenges to Critical Schools, also installed in the ‘paradigmatic transition’, in the modern school and the Colombian educational system. It analyzes about practices of political education as resistance and subjectivation processes.*

i+c

Año IV  
Nº 7  
Julio  
Diciembre  
2017

# *Contemporary challenges in the configuration of emancipatory political subjectivities in formal schools*

## **Jaime Saldarriaga Vélez**

Doctor en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, en la Universidad de Manizales-CINDE. Es licenciado en Ciencias de la Educación con énfasis en Filosofía e Historia y realizó estudios de posgrado en Cultura Política y Pedagogía de los Derechos Humanos. Es docente en distintas universidades de América Latina.

*Doctor in Social Sciences, Childhood and Youth, at the University of Manizales-CINDE. He has a degree in Educational Sciences with an emphasis in Philosophy and History and he did postgraduate studies in Political Culture and Pedagogy of Human Rights. He teaches in different universities in Latin America.*

## **Palabras clave**

1| Escuela 2| Pedagogías Críticas 3| Educación Política 4| Socialización Política  
5| Procesos de Subjetivación

## **Keywords**

1| School 2| Critical Pedagogies 3| Political Education 4| Political Socialization  
5| Subjectivation Processes

## **Cómo citar este artículo [Norma ISO 690]**

SALDARRIAGA VÉLEZ, Jaime. Retos contemporáneos en la configuración de subjetividades políticas emancipatorias en las escuelas formales. *Revista latinoamericana de investigación crítica*, (7): 107-118, segundo semestre de 2017.

# Retos contemporáneos en la configuración de subjetividades políticas emancipatorias en las escuelas formales

i+c  
Año IV  
Nº 7  
Julio  
Diciembre  
2017

## Introducción

*“No pretendo proponer una utopía propiamente dicha, sino una heterotopía”*

*(...) “En la transición paradigmática, el pensamiento utópico tiene un doble objetivo: reinventar mapas de emancipación social y subjetividades con capacidad y voluntad de usarlos. Ninguna transición paradigmática será posible sin la transformación paradigmática de la subjetividad” (Santos, 2003:380).*

JAIIME SALDARRIAGA VÉLEZ

El presente artículo, pretende profundizar en los retos que se les presenta a las pedagogías críticas en cuanto a la configuración de subjetividades políticas emancipatorias, en el marco de la escuela moderna y de las transformaciones culturales contemporáneas, proceso que Santos (2003) ha denominado “transición paradigmática”. Tiene como propósito ampliar y profundizar algunas reflexiones derivadas de la investigación titulada, “De la socialización política a los procesos de subjetivación: Posibilidades y límites de las escuelas críticas en la configuración de procesos de subjetivación, de jóvenes escolares, en Medellín, 2010-2014” (Saldarriaga, J., 2015), especialmente relacionadas con los procesos de formación política de jóvenes, propuestos por instituciones escolares inspiradas en las pedagogías críticas, llamadas aquí Escuelas Críticas.<sup>1</sup>

.....  
<sup>1</sup> Las instituciones educativas vinculadas a la investigación fueron, en orden alfabético: Bello Oriente (Ceboga), de contratación de cobertura; Colombo Francés (Privado); José Acevedo y Gómez (Oficial); Soleira (Privado).

Quiero presentar algunas tensiones que enfrentan, en lo teórico y en sus prácticas, las Escuelas Críticas al proponer procesos de formación política en el mundo contemporáneo. Menciono en ellas manera brevísima, algunas prácticas de formación política escolares que, como líneas de fuga o procesos de subjetivación, buscan ir más allá de la cuadrícula de la socialización política moderna. Cierro, esbozando algunos retos que a las Escuelas Críticas le implica formar sujetos políticos en la contemporaneidad.

## Primera tensión: Pedagogías críticas en el marco de la escuela moderna

Una primera tensión, se produce necesariamente en las Escuelas Críticas que al pretender integrarse al sistema de educación formal, deben necesariamente inscribir su propuesta y desarrollo en los marcos de la *escuela moderna*, esto es, en la institución escolar creada por la modernidad. Esto significa, ser parte de un sistema formal de educación, de las políticas educativas, cuya lógica se encuadra (como matriz), en la individualización, en la competencia individual, en la clasificación social, en el moldeamiento de comportamientos funcionales al orden social, en la transmisión del conocimiento formalizado como ciencia positiva, como saber disciplinar, en especial, en la educación del ciudadano moderno, y en la certificación formal de los desempeños esperados.

La escuela moderna ha definido claramente las *posiciones de sujeto*, estructurada sistémicamente desde posiciones de autoridad, a la que ha articulado su *función clasificatoria* de los sujetos a partir de la matriz disciplinaria, en la tensión entre sus funciones colectivizantes y las individualizantes, tal como lo ha argumentado el historiador colombiano Oscar Saldarriaga (2003).<sup>2</sup> Entre esos

2 "Lo que parece una unidad, englobada bajo el término equívoco de "modelo pedagógico", encubre la existencia de dos tipos de funciones estratégicas para la escuela:

- a. Funciones *colectivizantes*: pues busca ejercer cierto tipo de gestión sobre la población a nivel masivo o colectivo, según los fines sociales que se pongan en juego en cada situación histórica para cada formación social. Fines de orden social como: moralizar, higienizar, examinar, rehabilitar, seleccionar o excluir lo "anormal", formar comportamientos de buen ciudadano, formar consumidores de objetos y de símbolos, capacitar para el mercado laboral, etc.
- b. Funciones *individualizantes*: dado que busca, al mismo tiempo, producir individuos que posean un gobierno de sí mismos, según los tipos de sujeto (subjetividad) o de individualidad que se pretenda formar, asimismo en cada contexto histórico: formar un individuo virtuoso, moral, dócil, silencioso, piadoso, activo, espontáneo, competidor, sano, alegre, racional, autónomo, crítico, solidario, etc. (Saldarriaga, 2003: 138).

dispositivos se destaca la obligatoriedad de la enseñanza de saberes disciplinares consagrados por la ciencia moderna, la evaluación o el examen, y el gobierno de cuerpos y almas o las prácticas de gobierno de los otros, entregada a los mandatos y orientaciones morales de los maestros, en detrimento del cultivo de sí o prácticas de sí, como la afirma el investigador colombiano de la historia de la pedagogía, Javier Sáenz (2013).

Ya había advertido Paulo Freire de manera dramática que, “las escuelas funcionan, en gran medida, como agencias formadoras de futuros “invasores” (Freire, 1972:139). El interés por la configuración de estas subjetividades “invasivas” se ha intensificado en las escuelas con los desarrollos del capitalismo neoliberal y la educación del sujeto competitivo autosuficiente, incursionando en lo que Javier Sáenz (2013), ha caracterizado como *prácticas de sí contemporáneas*:

Desde hace un par de décadas, las prácticas de sí han reaparecido en las escuelas y la pedagogía, y también han aparecido en otros ámbitos institucionales: los del nuevo empresarismo, los de los nuevos tratamientos psiquiátricos y de los saberes *psi* y los de las políticas de la salud dirigidas a fomentar el autocuidado, entre otras. En el campo de la pedagogía, se trata de una política impulsada por las agencias multilaterales para *enseñar a vivir juntos*, para que el alumno *aprenda a vivir* y a “responsabilizarse de sí mismo y a realizar su proyecto personal (según Delors)”. (Sáenz, 2013: 287)

Al interés de los grupos económicos nacionales y globalizados de formar subjetividades competitivas (invasivas), las escuelas críticas han buscado contraponer la formación de subjetividades solidarias y emancipatorias. Por tanto, las tensión que enfrentan hoy las escuelas críticas va más allá de los retos que le planteaba la educación bancaria, propia del capitalismo industrial, fordista, “en el que el único margen de acción que se ofrece a los educandos es el de recibir los depósitos, guardarlos y archivarlos; margen que solo les permite ser coleccionistas o fichadores de cosas que se archivan” (Freire, 1972: 52). Entre los requerimientos que la globalización neoliberal hace a la educación hoy, se destaca la configuración de nuevas formas de subjetividad afines al capitalismo cognitivo, en donde la creatividad, la autonomía, el trabajo en equipo, la innovación, el liderazgo, la iniciativa, el emprendimiento, en una palabra, la competitividad, son los rasgos del perfil de ciudadano y profesional o trabajador flexible y polivalente que se espera formar. En este sentido, el investigador colombiano Marco Raúl Mejía, argumenta:



Hoy, la nueva forma del capitalismo se ha convertido en la base de la nueva producción de la riqueza. (...) ése es el toyotismo, y allí se van a necesitar las facultades cognitivas y del intelecto general para hacer más productivos, más consumidores, más de este tiempo, dando forma al trabajo inmaterial. (...) Esta nueva forma de producción introduce una dinámica diferente a las sociedades salariales, vuelve central la parte creativa y no sólo reproductiva de la sociedad. Su modelo significa una redefinición del conocimiento. A diferencia de la información, el conocimiento implica una reorganización de la representación que permite transformar la acción, ya sea interior o exteriorizada en el pensar, una nueva forma de subjetividad asociada a lo simbólico gestada en el mundo digital. (Mejía, 2010: 62)

De este modo, el problema y el reto para las escuelas críticas, radica en poder ir más allá de las fronteras de la escuela moderna, para lo que se hace necesario comprender que en el mundo contemporáneo las formas de dominación se han ampliado de manera especial a la esfera de lo simbólico, es decir, al campo (conflictivo) de la configuración de subjetividades, instaurando otros paradigmas del ser sujeto. Es en este campo, precisamente en el que se vienen creando dispositivos de sujeción, y en el que están emergiendo prácticas de resistencia como las que la investigación pedagógica en las escuelas críticas ha destacado. Solo que para que sus prácticas produzcan la resistencia esperada, el principal reto es comprender las formas simbólicas de la sujeción para actuar sobre ellas, esto es, aproximarse a los códigos y lenguajes contemporáneos con los que debe dialogar la apuesta emancipatoria y la reflexión sociocrítica.

## Segunda tensión: Resignificación de nociones fundantes

Las pedagogías críticas al incursionar en el mundo escolar (luego de un momento inicial de crítica radical a la escuela y la opción por la educación popular no escolarizada) han tenido la pretensión de transformar prácticas de conocimiento y de socialización política a partir de las nociones aportadas por la educación popular y las pedagogías críticas, creadas en la segunda década del siglo XX. No obstante, las categorías fundantes de las pedagogías críticas, sin invalidarse, deben enfrentar una necesaria resignificación. Esta tensión se produce por la resignificación que el mundo contemporáneo produce las categorías de la modernidad, y que afecta necesariamente categorías fundantes de las pedagogías críticas como son: *utopía*, *ética* y *autoridad*.

Las *utopías* modernas tanto de progreso como de emancipación, han sido concebidas a partir de la dialéctica *real / ideal, presente / futuro*, como realización plena de la democracia a la que llegaríamos indefectiblemente, hoy están siendo repensadas o resignificadas por pensadores críticos como el filósofo francés Michel Foucault (1984; 1999), y el investigador social portugués Boaventura Santos (2006), entre muchos, quienes proponen conceptos emergentes y móviles como el de *heterotopías, o espacios otros*; no solo como crítica al incumplimiento y a la unidireccionalidad de las promesas de las utopías modernas sino también como apuesta por construir *alternativas múltiples* desde *lugares-otros*.

Introducir la construcción de heterotopías a las prácticas pedagógicas de las Escuelas Críticas implica como reto, que al menos éstas reconozcan las grandes y pequeñas formas de dominación, especialmente las que se refieren a los modos de sujeción de subjetividades que se efectúan sobre el cuerpo y sobre los sentidos y formas de vida emergente, y propiciar distintos procesos de resistencia a la sujeción propia de las sociedades de control, en términos del filósofo francés Gilles Deleuze (1999). Igualmente, la noción de heterotopías en el sentido de Santos (2003), lleva a indagar por los lugares- otros en las escuelas críticas en los que se aproxima a los estudiantes a la producción de conocimiento, teniendo como punto de partida el reconocimiento de los profesores como intelectuales (Giroux, 1999). Este reconocimiento de las escuelas críticas como lugar de *ecología de saberes*, como *comunidades epistémicas* puede entenderse, siguiendo a Boaventura Santos, así:

“La ecología de saberes es un conjunto de prácticas que promueven una nueva convivencia activa de saberes con el supuesto de que todos ellos, incluyendo el saber científico, se pueden enriquecer en ese diálogo. Implica una amplia gama de acciones de valoración, tanto del conocimiento científico como de otros conocimientos prácticos considerados útiles, compartidos por investigadores, estudiantes y grupos de ciudadanos, sirve de base para la creación de comunidades epistémicas más amplias que convierten a la Universidad en un espacio público de conocimiento donde los ciudadanos y los grupos sociales pueden intervenir (...) (Santos, 2004: 34)

En consecuencia, es un reto urgente para las escuelas críticas, configurarse como un espacio-otro, en el que la *ecología de saberes* sea posible, en tanto se piense como *comunidad epistémica*, en tanto se reconozca y potencie a los actores educativos como sujetos de saber.

Las cuatro instituciones educativas participantes en la investigación que está a la base de este artículo, dan cuenta de un trabajo significativo por estructurarse curricularmente como un lugar de diversidad de saberes, de los adultos (educadores y familias), y de los jóvenes escolares, con el desarrollo de pedagogías de la indagación y la pregunta, y la apuesta por potenciar los intereses investigativos de los estudiantes.

No obstante, un tópico emergente y fundamental en la configuración de heterotopías, son las subjetividades, y que en el mundo contemporáneo se centran en la tensión entre la expansión / sujeción de los cuerpos, de las infinitas formas de vida, de las construcciones y opciones sexo-género, entendidas como apuestas políticas emancipatorias. Estas preocupaciones van más allá de los asuntos iniciales que ocuparon a las pedagogías críticas en su momento fundante. Hoy emergen como un asunto central, altamente significativo, y objeto de lucha de los jóvenes escolares. Es en este campo de problemáticas relacionadas con el cuerpo, la sexualidad y la formas de vida, en el que las instituciones educativas críticas participantes en la investigación, se viene desmarcando y tomando la iniciativa, asumiendo este como un tópico central de la formación; trabajo pedagógico que acontece más allá de los marcos curriculares y en escenarios y momentos que trascienden la espacialidad y temporalidad escolar moderna, aunque desde ella y permaneciendo en ella. Además, en cuanto al rol de los estudiantes en los procesos pedagógicos, en la medida en que el diálogo intersubjetivo se hace posible se genera un movimiento de descentramiento de la relación poder maestro-estudiante. Estas experiencias pedagógicas han posibilitado la expresión de cuerpos y emociones, negada o debilitada por los dispositivos de sujeción. Vale afirmar aquí que estas experiencias no deja de darse en medio de la ambivalencia que genera a educadores y estudiantes encontrarse en el marco de la escuela moderna, y que si bien pueden leerse como procesos de subjetivación, en cuanto tales no es posible romper todas las formas de sujeción. En este sentido, y refiriéndose a los procesos de subjetivación como formas de resistencia, Deleuze afirmó:

En cuanto escapan de las dimensiones de saber y de poder, las líneas de subjetivación parecen particularmente capaces de trazar caminos de creación *que no dejan de fracasar*, pero que no dejan tampoco de ser retomados, modificados, hasta la ruptura del viejo dispositivo (Deleuze, 2003: 320).

De este modo, diversas heterotopías vienen emergiendo en el marco de procesos pedagógicos de las escuelas crítica, que están colocando

en el centro de la formación, las subjetividades, con la expectativa de que estas se convierta en experiencia emancipatoria lugares de mecanismos de sujeción, sin que las tensiones con la formalidad escolar desaparezcan.

En cuanto a la ética, la transición paradigmática, epocal, pone en entredicho los fundamentos de la ética moderna, centrados en los dualismos: coherencia / incoherencia, bien / mal, tanto de la ética kantiana como de la moral pastoral. Ciertas reflexiones críticas contemporáneas están proponiendo el reconocimiento del mal y del error, la ambivalencia moral como elementos también configurantes de lo humano (Foucault la nombro como “la vida como error”), inherentes a la configuración contemporánea de subjetividades. Por tanto, para las escuelas críticas se constituye en reto, repensar la ética que ha existido a la base de la escuela moderna, para los procesos de formación, y reconocer el error y el mal también como puntos de partida de las prácticas formativas, no para salvar a los otros (a la manera de la pedagogía pastoral), sino para configurar subjetividades capaces de cuidar de sí y de los otros, partiendo del reconocimiento y de la solidaridad como referentes éticos.

En este sentido, esta investigación hizo visibles las prácticas de creación de escenarios escolares donde se está posibilitando reconocer formas de vida distintas, en cuanto a la diversidad sexo/género, a la potenciación de estéticas no convencionales y de resistencia, a la re-vinculación y acompañamiento de chicos excluidos del sistema educativo o cercanos al mundo ilegal.

La *autoridad* es otra categoría central de la escuela moderna en cuanto a los saberes y al disciplinamiento, bajo la dualidad: ciencia moderna / ignorancia, ley/trasgresión, y que ha sido resignificada por los pedagogos críticos como el brasilero Paulo Freire y el estadounidense Henry Giroux, al proponerla como “Autoridad democrática” (Freire) y como “Autoridad emancipatoria” (Giroux). En las experiencias de las Escuelas Críticas participantes en esta investigación, se hizo visible su apuesta por la exploración de otras formas más amplias de ejercicio de autoridad escolar, así: en cuanto a los saberes disciplinares se ha venido impulsando el trabajo codirigido entre docentes y estudiantes, vinculando los intereses y las propuestas de estos. Así también, como la apuesta por la profundización de la democracia, generando, otros lugares de poder y de toma de decisión (asambleas estudiantiles, autogobierno o cogobierno escolar).

No obstante, a pesar de los avances, el asunto de la autoridad sigue siendo un reto central para las Escuelas Críticas, y

llama a profundizar en el trastocamiento de las posiciones de sujeto establecida por el sistema de relaciones de poder de la escuela moderna.

### **Tercera Tensión: Traducción intercultural en las pedagogías críticas**

Una tercera tensión, se produce con la irrupción de éticas y estéticas contemporáneas a las escuelas, por vía de los mundos juveniles directamente conectados con redes sociales virtuales y las tecnologías de información y comunicación, lo que genera crisis el monopolio socializador y a la aspiración de “custodiar y controlar los cuerpos, como sitios de vigilancia y servicio” (Giroux, 2006, p.61). Para la escuela colombiana, en particular, arraigada en una fuerte tradición católica, los mundos juveniles y sus estéticas, asociadas al libre desarrollo de la personalidad, ha sido un lugar visible de confrontación, incluso en el orden jurídico, así como un lugar frecuente de resistencia de los jóvenes frente al orden escolar.

Descendientes de esta tradición moral, también algunos educadores críticos vinculados a las escuelas críticas participantes en la investigación, desde posturas morales convencionales juzgan las expresiones estéticas juveniles como síntoma de enajenación y alienación, de corrupción moral, y no ahorran expresar su decepción por lo que llaman con nostalgia “los jóvenes de hoy”, y pese a que muchas de estas manifestaciones estéticas son expresamente críticas de una sociedad desigual y excluyente. Vale destacar la fuerza que ha venido tomando el lugar de la expresión estética en las escuelas críticas, no obstante permanece el evidente el reto de alcanzar un diálogo cultural con las llamadas culturas juveniles, especialmente en sus elementos de resistencia a los distintos modos de dominación (como contraculturas o culturas alternativas).

Asociado a lo anterior, las nociones fundantes de las pedagogías críticas y su lenguaje aparecen en ocasiones, extrañas para los jóvenes escolares: utopía, emancipación social, revolución, capitalismo, dialéctica, explotación, dominación, alienación, entre otras expresiones del mundo en el que emergieron las pedagogías críticas, no parecen ser fácilmente comprensible, por lo que se configura el reto de generar escenarios de diálogo y de traducción intercultural (Santos, 2010), que posibiliten la interacción entre el mundo de las luchas emancipatorias y los mundos juveniles, para que la apuesta de la formación de sujetos críticos, emancipatorios no resulte una lección o una tarea más de la escuela moderna.

## Cuarta tensión: Entre la socialización política y los procesos de subjetivación

En cuanto a la formación política dentro de la educación formal, a las Escuelas Críticas les ha implicado adoptar la socialización política fundada en la ciudadanía cívica (competencias ciudadanas), de corte liberal a la cual se añaden elementos de responsabilidad pública institucional, y que entran en tensión al intentar poner en práctica su convicción (proveniente de su matriz sociocrítica), de que esta ciudadanía es insuficiente para su aspiración fundacional de formar una *ciudadanía crítica, emancipatoria*, tal como lo plantea Henry Giroux (2006), lo que implica también intentar convertir a la escuela en un escenario público democrático, radicalizando la democracia escolar.

Desde esta perspectiva, las escuelas críticas han venido avanzando (de manera desigual) en que la formación política pase por la reconfiguración de subjetividades políticas desde otros elementos pedagógicos que tocan el mundo de la vida de los estudiantes, tales como los que pueden emerger desde la perspectiva de los procesos de subjetivación. El análisis de esta tensión presente en la escuela críticas se recogió en la investigación en el siguiente cuadro:

Categorías	Socialización política	Subjetivación
Relación consigo mismo	Desde el maestro	Desde sí
Acciones	Cívicas	Solidarias
Fuerzas	Exteriores	Interiores
Referentes	Legales	Éticos
Espacialidad	Pública	Íntima + Pública
Temporalidad	Proyectiva	Presente
Dispositivo pedagógico	Institucional	Intersubjetivo
Ultimidades	Democracia formal	Democracia radical, potenciación de la vida.

De este modo, se constituye el reto de profundizar en los elementos emergentes de las nuevas subjetividades, dinamizados como procesos de subjetivación, de modo que puedan ser incorporados a la formación política y posibiliten rupturas con la socialización política de la escuela moderna.

### Reflexión final

El reto de que las Escuelas Críticas configuren o consoliden procesos de subjetivación, entendidos como líneas de fuga, como resistencia a la matriz de la escuela moderna, solo es posible en un proceso sistemático

de autocrítica, tanto de las prácticas que se reproducen de la escuela moderna, como de la resignificación de sus nociones fundantes, entre ellas, las de utopía, ética y autoridad, en diálogo con las transformaciones culturales contemporáneas en las que están inscritos los niños, niñas y jóvenes escolares.

## Bibliografía

- Deleuze, G. 1999 “Postscriptum sobre las sociedades de control” en *Conversaciones 1972-1990* (Valencia: Editorial Pre-textos).
- de Sousa Santos, B. 2003 *Crítica de la razón indolente* (Bilbao: Desclée)
- de Sousa Santos, B. 2004 *La Universidad en el SXXI. Para una reforma democrática y emancipadora de la Universidad* (Bogotá: Corporación Viva la democracia).
- de Sousa Santos, B. 2010 *Descolonizar el saber, reinventar el poder* (Montevideo: Editorial Trilce)
- Foucault, M. 1984 *Las palabras y las cosas* (México: Siglo XXI).
- Foucault, M. 1999 *Espacios otros* (México D. F.: Universidad Autónoma Metropolitana).
- Giroux, H. 1990 *Los profesores como intelectuales* (Barcelona: Editorial Paidós).
- Giroux, H. 1999. *La escuela y la lucha por la ciudadanía*. (México: Siglo XXI Editores).
- Mejía, M. R. 2010 “Las pedagogías críticas en tiempos de capitalismo cognitivo” en *Aletheia. Revista de desarrollo humano, educativo y social contemporáneo* (Manizales: CINDE). [Revista electrónica], Vol. 2, Nº 2. Disponible en: <http://aletheia.cinde.org.co/> [Consultado el día 1 de Abril de 2016]
- Sáenz, J. 2013 “Las Prácticas de Sí en la pedagogía de Vives, Comenio, Pestalozzi y Dewey y su reemergencia contemporánea en las escuelas” en *Revista Colombiana de Educación* Nº65 (Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional) pp. 275-292.
- Saldarriaga, J. 2015 “De la socialización política a los procesos de subjetivación: Posibilidades y límites de las escuelas críticas en la configuración de procesos de subjetivación de jóvenes escolares en Medellín” (Manizales: Universidad de Manizales-CINDE). Tesis doctoral. Disponible en: <http://ridum.umanizales.edu.co:8080/xmlui/handle/6789/2224> [Consultado el día 1 de abril de 2016]
- Saldarriaga, O. 2003 *Del oficio de maestro. Prácticas y teorías de la pedagogía moderna en Colombia* (Bogotá: Editorial Magisterio).

# Identidad ciudadana

## Los jóvenes y la construcción del espacio socio-político

Miriam Kriger y  
Hernán Fernández-Cid

### Resumen

En este artículo se analizan las respuestas de jóvenes escolarizados argentinos a preguntas que interpelan su acción ciudadana, tomadas de un estudio cuanti-cualitativo (2011-2014, n=275). En él se exploran las significaciones y valoraciones atribuidas al concepto de ciudadanía, mediante la operativización de una propuesta teórico-metodológica enmarcada en una perspectiva psicosociocultural. Se interpretan las respuestas desde categorías teóricas que indagan la dimensión ciudadana de la identidad. Se propone que las formas de comprensión de la ciudadanía promueven representaciones del sí-mismo que dan lugar a disposiciones para la

### Abstract

*This article analyzes the responses of Argentinian young students to questions about their civic action. It presents a theoretical and methodological operationalization made for a quantitative and qualitative research (2011-2014, n = 275). Framed in a psycho-sociological perspective, it explores the meanings and values attributed to the citizenship concept. The responses are interpreted from theoretical categories that explore civic dimension of identity. It is proposed that understandings the subject promotes representations of the self that generate an active and participative citizenship. Finally, it makes a contribution for strategies*

i+c

Año IV  
Nº 7  
Julio  
Diciembre  
2017



i+c

Año IV  
Nº 7  
Julio  
Diciembre  
2017

acción y participación del sujeto, y se realiza un aporte para pensar estrategias en la educación de ciudadanos jóvenes, pensados como actores comprometidos de su tiempo histórico-cultural.

*in the education of young citizens, conceived as actors involved to its historical-cultural time.*

# Citizenship: identity, youth and socio-political construction

i+c  
Año IV  
Nº 7  
Julio  
Diciembre  
2017

---

## Miriam Kriger

Doctora en Ciencias Sociales por la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales e Investigadora adjunta del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (Conicet-Argentina). Profesora de la Universidad de Buenos Aires (Facultad de Ciencias Sociales). Correo electrónico: mkriger@gmail.com

*Doctor in Social Sciences from the Latin American Faculty of Social Sciences and Associate Researcher at the National Council of Scientific and Technical Research (Conicet-Argentina). Professor at the University of Buenos Aires (Faculty of Social Sciences). Email: mkriger@gmail.com*

## Hernán Fernández-Cid

Magister en Psicología Cognitiva y del Aprendizaje (Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales /Universidad Autónoma Mexicana). Profesor de la Universidad Católica Argentina (Facultad de Psicología y Psicopedagogía). Correo electrónico: hernanfcid@yahoo.com.ar

*Magister in Cognitive Psychology and of Learning (Latin American Faculty of Social Sciences / Universidad Autónoma Mexicana). Professor of the Argentine Catholic University (Faculty of Psychology and Psychopedagogy). Email: hernanfcid@yahoo.com.ar*

MIRIAM KRIGER Y HERNÁN FERNÁNDEZ-CID

---

## Palabras clave

1| Ciudadanía 2| Identidad 3| Política 4| Argentina

## Keywords

1| Citizenship 2| Identity 3| Youth 4| Argentina

---

## Cómo citar este artículo [Norma ISO 690]

KRIGER, Miriam y FERNÁNDEZ-CID, Hernán. Identidad ciudadana. Los jóvenes y la construcción del espacio socio-político. *Revista latinoamericana de investigación crítica*, (7): 119-136, segundo semestre de 2017.

# Identidad ciudadana

## Los jóvenes y la construcción del espacio socio-político<sup>1</sup>

### Introducción

Este trabajo nos acerca a la pregunta de cuáles son las construcciones semióticas y narrativas que los jóvenes elaboran en torno a su participación ciudadana, vinculando los relatos sociales, la acción, el involucramiento y la comprensión de sí-mismos en este proceso. Asimismo, buscamos analizar cuáles son las consecuencias o efectos en la disposición a la acción que estas formas de comprensión proyectan, teniendo como referencia que las creencias sobre el *sí-mismo* -por sus características semióticas- están íntimamente vinculadas con la comprensión, participación, acción (Bruner, 2003; Rosa, 2007) y posicionamiento (Harré, 2012) frente a las situaciones cotidianas del espacio compartido con otros, lo que implica su intervención ciudadana y política como sujeto.

Entendemos aquí a la ciudadanía como una la dimensión ético-política del espacio social compartido (Gojzman, 2007; Siede, 2007). Consideramos, además, que su intensidad puede definirse en la tensión entre el polo de la “ciudadanía activa” y el de la “ciudadanía

.....

1 Artículo de Investigación Científica. Con base en investigaciones realizadas entre marzo de 2011 y diciembre de 2014. Proyecto PIP Conicet (112 201001-00307), del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y técnicas. Título: “Comprensión histórica, conocimiento social y formación política: Un estudio empírico de las representaciones de jóvenes ciudadanos argentinos escolarizados”. (Directora: Dra. Miriam Kriger). Junio 2012 a Diciembre 2015: Proyecto UBACyT (GEF 20020110200204), de la Secretaría de Ciencia y Técnica de la Universidad de Buenos Aires, Facultad de Ciencias Sociales. Título: “Juventud, Política y Nación. Un estudio empírico de las representaciones de jóvenes escolarizados sobre el proyecto común y su comprensión histórico-política”. (Directora: Dra. Miriam Kriger). Julio 2012 a Julio 2015: Proyecto de Investigación Científica y tecnológica PICT 2012-2751, de la Agencia Nacional de Promoción Científica y Tecnológica (ANPCyT). Título: “Juventud, política y nación: Un estudio sobre sentidos, disposiciones y experiencias en torno a la política y el proyecto común”. (Directora Principal: Dra. Miriam Kriger; Directores reponsables: Dra. Silvia Elizalde, Dr. Pedro Núñez, Dra. Miriam Kriger, Dra. Florencia Saintout, Dr. Pablo Vommaro). Área: Ciencias Políticas; subárea: Ciencias Políticas. Proyecto PIP (CONICET) 11220100100307 y del Proyecto PICT 2012-2751 (ANPCyT), dirigidos por M. Kriger.

restrictiva o deficitaria” (Ruiz-Silva, 2007). La primera implica el ejercicio responsable de un rol político que se define por la participación en proyectos colectivos en los que se hace tangible la idea de la construcción o reconstrucción de un relato justo e incluyente; y la segunda refiere en cambio a una situación en la cual los ciudadanos quedan en un estado de *inclusión suspendida*, reduciéndolos al rol de electores o bien quitándoles la “voz” para los asuntos públicos.

Con respecto a la construcción de la identidad personal, nos centramos en las teorías psicológicas que se asientan sobre aspectos lingüísticos y culturales (Rosa, 2000; Rosa, 2007), interesadas en los procesos de construcción de subjetividades en marcos sociales (Carretero y Kriger, 2011; Ruiz-Silva y Prada, 2013). La psicología posee un papel importante en la regulación de los significados de los cuales los sujetos se apropian para hablar sobre sí mismos (Bruner, 1991) y para autocalificarse como agentes políticos, vale decir: con densidad histórica y proyección social transformadora (Kriger, 2010). Así, es posible aseverar que los sujetos que se reconocen dentro de una categoría particular –organizada por creencias, pautas de acción y modos de explicación del mundo– actúan en función de ella, generando relatos de sí mismos (Bruner, 1991, 2003) y detectando regularidades que les permiten nombrarse y asumirse como “sujetos en acción” (Gergen y Gergen, 1984; Rosa, 2000; Rosa y Blanco, 2007). La experiencia, las creencias y la conciencia de los sujetos se funden en la identidad del sujeto, aquello que perciben como su *ser-en-el-mundo*. De modo reflexivo esto hace posible tener ideas acerca sobre el mundo y el sí mismo (Rosa, 2007), involucrando sus emociones (Fernández-Cid, 2014), creencias, valores (Fernández-Cid, 2012; Rosa y González, 2012) y posicionamiento (Harré, 2012), todo lo cual implica un compromiso efectivo en la situación específica que se afronta.

En la combinación de ambas perspectivas -una de carácter sociopolítico y otra de carácter psicológico- se puede proponer un modelo de interacción entre elementos individuales y sociales que da lugar a la construcción de un *sí-mismo* (Blanco, 2001; Rosa, 2007; Valsiner, 2005) en el entramado social, *entre-nos*. A partir de las acciones y las *herramientas culturales* (Wertsch, 1998) en las que se inscriben los diferentes relatos sociales, el sujeto construye narraciones que dan sentido a la experiencia (Bruner, 1991, 2003; Rosa y Blanco, 2007) y que pueden imbricarse en relatos más amplios o *Master Narratives* (Alridge, 2006) de la identidad colectiva, como sucede en el caso de la historia de la nación en relación con el llamado “proyecto común” (Carretero y Kriger, 2006).

## Metodología

Se presentan resultados parciales de una investigación más amplia realizada entre el 2011 y el 2014 entre estudiantes de ambos géneros (N=275) 17 y 18 años, en siete escuelas de la Ciudad de Buenos Aires y Conurbano Bonaerense, Argentina, de diversas clases sociales.

En este artículo presentaremos y discutiremos hallazgos del estudio en función de dos herramientas metodológicas aplicadas:

- a) Una instancia cuantitativa que consistió en un cuestionario escrito auto-administrable, elaborado ad hoc para esta investigación, tomando como base una herramienta utilizada en estudios previos para indagar y correlacionar las representaciones de “Identidad, historia y proyecto” (Kriger, 2007) en una población similar, e incorporando ítems ligados a profundizar el conocimiento sobre el vínculo entre juventud y política en un contexto de creciente politización y de reconocimiento de los jóvenes como actores políticos (Kriger, 2014): las significaciones y valoraciones dadas a la política (Kriger y Bruno, 2013), su presencia en los imaginarios de ciudadanía ideal (Kriger y Fernández Cid, 2011) y en las memorias del pasado reciente dictatorial (Kriger, 2011), así como las disposiciones políticas de los jóvenes (Kriger y Dukuen, 2012). El mismo está compuesto por 34 preguntas cerradas, semi-cerradas y abiertas y se realizó sobre el instrumento un estudio descriptivo con un diseño transversal del cual presentaremos y analizaremos resultados en relación con el ítem 22, que indaga el modelo ideal del ciudadano, preguntando: “Supongamos que tenés que componer tu fórmula del ciudadano ideal: ¿Qué importancia le darías en ella a cada una de estas acciones?”. Luego se ofrece 11 opciones que los jóvenes deben ponderar de acuerdo a una escala de Lickert (ascendente del 1 al 5, en el que 1 equivale a ninguna importancia y 5 a máxima importancia), y representan acciones ciudadanas. Estas están emparentadas de modo implícito con distintas concepciones filosóficas e históricas de “la ciudadanía”, implican el ejercicio de ciudadanía más activas o más deficitarias (Ruiz-Silva, 2007) y también ofrecen una gama que va de la dimensión social individual hasta la más ampliamente política y colectiva. Son las siguientes: a) Práctica cívica, en el cuestionario: “Cumplir y hacer respetar los

derechos y deberes de los ciudadanos”); b) Práctica solidaria: “Participar de acciones sociales solidarias”; c) Práctica moral: “Ser responsable en el estudio, trabajo o profesión”; d) Práctica partidaria: “Formar parte de un partido político”; e) Práctica manifestativa: “Participar en marchas y manifestaciones”; f) Práctica de protesta estudiantil: “Participar en tomas de escuela o facultad”; g) Práctica electiva: “Votar responsablemente”; h) Práctica apolítica: “Participar de organizaciones ciudadanas, preferiblemente sin banderas políticas”; i) Práctica tributaria: “Pagar los impuestos”; j) Práctica ciudadana legislativa: “Promover nuevas leyes para cambiar/ampliar los derechos de los ciudadanos y; k) práctica de protesta social: “Participar en cortes de calle, rutas, como forma de protesta social”

- b) Una instancia cualitativa en la que se analizarán fragmentos selectos de entrevistas individuales semi-estructuradas en profundidad, seleccionadas entre las realizadas a 22 alumnos elegidos al azar entre los jóvenes voluntarios de cada una de las escuelas. En ellas hemos seguido el método clínico-crítico piagetiano (Piaget, 1965/1986, Delval, 2006); y con el fin de garantizar que las contra-argumentaciones resultaran cognitivamente conflictivas para los sujetos, se basaron en los puntos de vista alternativos que se habían puesto de manifiesto en las actividades grupales realizadas previamente, poniendo énfasis en la relación entre valores, emociones y conocimientos.

## Resultados

Como podemos ver en la Tabla 1, las acciones mejor ponderadas para la construcción del “ciudadano ideal” están ligadas a una concepción de ciudadanía cívica de carácter individual. En primer lugar se encuentra el ítem a), referido cumplimiento de los deberes y derechos de los ciudadanos (85,8% de los jóvenes le otorgó valores entre 4 y 5 de importancia alta y máxima), luego el ítem c), que remarca la responsabilidad individual en el estudio trabajo o profesión (86,9% en los mismos valores), el ítem g) que prioriza el voto responsable (86,2% en los mismos valores). Estos tres ítems alcanzan puntuaciones superiores al 80% de la muestra en las dos ponderaciones más altas, y son también aquellos en los cuales los valores más bajos no llegan a ser significativos (menor al 5%).

A este grupo le siguen, en descenso hacia una ponderación media: el ítem i) sobre pago de impuestos (76% entre puntuación 4 y 5), el ítem j) que propone la promoción de nuevas leyes para cambiar/ampliar los derechos de los ciudadanos (72% en los mismos valores), y el b) sobre participación en actividades solidarias (60,7% en los mismos valores).

En una posición media pero con tendencia a tener menor importancia está el ítem d) sobre participación en partidos políticos (53,8% entre puntuación 1 y 2, 36.4% para el 3), y el h) en organizaciones ciudadanas sin “banderas políticas” (37,1% para valores 1 y 2, 32,7% para el 3)

En el otro extremo, los ítems con menor reconocimiento son: el j), con la participación en cortes de calles/rutas (74,2% entre puntuación 1 y 2: importancia ninguna o baja), el f) en tomas de escuela/facultad (68,3% en los mismos valores) y el e) en marchas y manifestaciones (60,8%).

**Tabla 1. Componentes de “Ciudadanía ideal”**

	22.a. Práctica cívica (“Cumplir y hacer respetar los derechos y deberes”): Importancia en el ideal de ciudadanía		22.b. Práctica social solidaria (“Participar de acciones sociales solidarias”): Importancia en el ideal de ciudadanía		22.c. Práctica moral individual (“Ser responsable en el estudio, trabajo o profesión”): Importancia en el ideal de ciudadanía		22.d. Práctica política partidaria (“Formar parte de un partido político”): Importancia en el ideal de ciudadanía		22.e. Práctica ciudadana: “Participar en marchas y manifestaciones”: Importancia en el ideal de ciudadanía	
	Recuento	%	Recuento	%	Recuento	%	Recuento	%	Recuento	%
Ninguna	1	,4%	2	,7%	1	,4%	66	24,0%	67	24,4%
Baja	5	1,8%	27	9,8%	4	1,5%	82	29,8%	100	36,4%
Mediana	33	12,0%	79	28,7%	31	11,3%	100	36,4%	74	26,9%
Alta	88	32,0%	96	34,9%	106	38,5%	23	8,4%	22	8,0%
Maxima	148	53,8%	71	25,8%	133	48,4%	4	1,5%	12	4,4%

	22.f. Práctica de protesta social/política (“Participar en tomas de facultad o fábricas, corte de calles o rutas, etc”): Importancia en el ideal de ciudadanía.		22.g. Práctica de elección y representación (“Votar responsablemente”): Importancia en el ideal de ciudadanía.		22.h. Práctica ciudadana apolítica (“Participar de organizaciones ciudadanas preferiblemente sin banderas políticas”): Importancia en el ideal de ciudadanía.		22.i. Práctica cívica contributiva (“Pagar los impuestos”): Importancia en el ideal de ciudadanía.		22.j. Práctica ciudadana legislativa: “Promover nuevas leyes para cambiar/ampliar los derechos de los ciudadanos”: Importancia en el ideal de ciudadanía.	
	Recuento	%	Recuento	%	Recuento	%	Recuento	%	Recuento	%
Ninguna	131	47,6%	7	2,5%	38	13,8%	11	4,0%	6	2,2%
Baja	57	20,7%	6	2,2%	64	23,3%	8	2,9%	6	2,2%
Mediana	57	20,7%	25	9,1%	90	32,7%	37	13,5%	65	23,6%
Alta	20	7,3%	68	24,7%	47	17,1%	110	40,0%	100	36,4%
Maxima	10	3,6%	169	61,5%	36	13,1%	109	39,6%	98	35,6%

Estos resultados muestran que algunas acciones tienen un alto impacto en la constitución de prácticas ciudadanas, especialmente aquellas que se refieren a la dimensión individual, y que están ligadas al ejercicio formal de los ciudadanos. En este sentido parece primar un relato de ciudadanía más “deficitaria” (Ruiz-Silva y Prada, 2013; Kriger y Fernández-Cid, 2011, 2012a, 2014), que no toma como referencia la ampliación de las formas políticas sino que se afirma en un modelo de restringido a lo cívico, representativo y moral, funcionando más efectivamente en los relatos que constituyen la identidad particular de cada sujeto, sin priorizar el interés explícito por la acción política transformadora o directa. Esto no implica un desinterés por el proyecto democrático ni por la realidad social, sino que los relatos asumidos están vinculados con acciones individuales más que colectivas, y que suelen presentar un carácter moral, que aspira en algunos casos a lo ético, pero en pocos llega a un nivel político. Nos preguntamos si esto puede vincularse con la remanencia de un miedo social a “meterse en política” tributario de la memoria de la última dictadura<sup>2</sup> (Kriger, 2010); o a una más reciente representación de la política como una práctica cercana a la corrupción y la mentira (Kriger y Bruno, 2013), ligada al tipo de ciudadanía “contrademocrática” (Rosanvallon, 2006) contemporánea, que emergió globalmente en la década de los 90, iniciando lo caracterizada por el mismo autor como era de la desconfianza<sup>3</sup>.

En el análisis de las respuestas de la etapa cualitativa se observa en los jóvenes una disposición compleja, que comprende más de una modalidad de acción ciudadana, y en la que convergen y se combinan diferentes tipos de práctica (Kriger y Fernández-Cid, 2012b).

Presentamos a continuación fragmentos de la entrevista a Laila (17 años):

E: -Si tuvieras que hacer la fórmula de un ciudadano modelo, ¿qué es lo que considerarías como más importante, o lo que no puede dejar de tener?

L: -Sinceridad. Ser sincero.

2 Nos referimos a la dictadura militar, que tuvo lugar entre los años 1976-1983 en la Argentina, con altos niveles de represión ciudadana y aplicación sistemática del terrorismo de estado, que conllevó a la desaparición de 30.000 personas.

3 Para Rosanvallon, autor de *La contrademocracia. La política en la era de la desconfianza*, el rasgo epocal es el aumento de la distancia entre la sociedad civil y las instituciones. Plantea que: “el problema contemporáneo no es el de la pasividad sino el de la impolítica, es decir, la falta de aprehensión global de los problemas ligados a la organización de un mundo común. Desconfianza” (Rosanvallon, 2006, p. 38)



E: -¿Y por el contrario qué es lo que de ningún modo debería tener? L: (piensa) -No se me ocurre. Ser mentiroso, chanta.

E: - Y ahora... yo te digo algunas acciones y vos le pones un puntaje del 1 (mínimo) al 5 (máximo) de acuerdo a la importancia que le das para esa fórmula. La primera: “Participar de organizaciones políticas sin banderas políticas”.

L: 5.

E: -Pero... ¿vos ahora participás con banderas políticas, no?

L:- Sí.

E: ¿Y por qué decís que te parece mejor si fuera sin ellas?

L:- O sea, yo no tomo al Centro de estudiantes como un partido”

En las respuestas de la entrevistada se destaca primero la importancia dada al valor de la “sinceridad”, como meta deseable de la ciudadanía, mientras que el valor inverso (“ser mentiroso, chanta”) representa lo desdeñable. De modo que la elección recae sobre un valor que de ser llevado al acto implicaría una virtud moral y al mismo tiempo de carácter individual (Kriger y Fernández-Cid, 2012b), que no tiene implicación directa sobre el espacio público en el cual se sitúa el ciudadano, pero sin embargo se piense como una influencia indirecta sobre el medio.

En este sentido, es interesante el modo en que ella autopercebe su propia participación en el centro de estudiantes de su escuela –que había mencionado antes en la entrevista- como una práctica no política pero de si ciudadana y de involucramiento colectivo (Kriger y Fernández-Cid, 2012b). O sea: donde se incluye en un grupo de pares con objetivos orientados hacia el bien común, pero sin levantar banderas relacionadas partidarias (aunque en realidad, en los centros de estudiantes si las hay y los alumnos votan por agrupaciones con propuestas distintas; pero ella sesga este punto). La conjunción de ambas respuestas coincide con lo señalado en otros artículos (Kriger, 2010; Kriger y Bruno, 2013), respecto de una deslegitimación de la función y la clase política, asociada con “la corrupción” y “la mentira”, que obtura la posibilidad de pensar como “políticas” las prácticas sociales y comunitarias. Nótese además que los términos que utiliza Laila dan cuenta de una interpretación moral que contrapone virtudes como “la sinceridad” a defectos como “chanta” y “mentiroso”, considerados propios de las prácticas políticas en los discursos que realizan una interpretación restringidamente moral de la política (Kriger y Dukuen, 2014)

Pasemos ahora al análisis de las respuestas de Delfina (17), que responde así la pregunta referida a la acción más importante para la fórmula del “ciudadano ideal”:

D:- Bueno, yo pondría mi granito de arena. Yo como ciudadana, me encantaría ayudar porque, bueno, ayudando también las otras personas miran a la persona que ayuda. Y yo, personalmente, creo que el ayudar hace feliz. Para cualquier persona.

E:- *O sea... como lo dirías: ¿el ser solidario sería esa acción o esa característica que no debería faltar?*

D:- Claro, es una característica principal. Sí, es como... darse por tus compañeros de país.

E:- ¿Y participar en política también sería algo que tiene que ver con el buen ciudadano?

¿O la política y la ciudadanía son cosas distintas?

D:- Y... yo creo que cada uno tiene su función en una ciudadanía. Hay políticos. Puede haber un ciudadano que, obviamente, si tiene la vocación de ser político y tiene esa esencia que hay que tener para ser político... Yo por ejemplo, no; por características mías. Pero en ese caso sí. Y también hay ciudadanos que hacen lo suyo desde su posición: en una familia, formando una familia, trabajando en un colegio.

E:- ¿Y vos entendes la solidaridad como algo individual o como algo colectivo?

D:- No, como algo colectivo. Igual, si vos sos solidario individualmente, o sea, si todos son solidarios individualmente, vamos a ser todos colectivamente. Claro, colectivamente, entre todos.

E:- Si vos estuvieras frente a una situación de conflicto en la que después de agotar otros medios de negociación y diálogo, se presentara la opción de cortar una ruta o una calle, o tomar una escuela ¿Qué harías? ¿Estarías dispuesta a participar o no? ¿Crees que hay relación entre los medios y los fines?...

D:- Yo creo que cada uno tiene que tener la capacidad de luchar, pero luchar con medios buenos. Igual, como que trataría de buscar la mejor manera de poder hacer las cosas bien, porque obvio que por la fuerza... por ejemplo, yo me peleo con mi mamá o algo y le empiezo a gritar y a gritar y a gritar. Y por ahí ella no... Pero si, si se lleva a una situación extrema, como un secuestro que las autoridades no dan bolilla, yo creo que sí, porque como que cortar una ruta no significa nada comparado con un secuestro. Ahí sí, si implicaba secuestrar a la otra persona o hacer una extorsión, ahí ya no.

E:- Ahora imaginemos el contra-modelo, el ciudadano no ideal, ¿qué cosas crees que haría?

D:- Y, no sé... sí, no participar en lo que... no ser... no responsabilizarse por su posición en la ciudad, que no le importe ignorar

las leyes, ignorar el bien común, ser una persona egoísta que busca en su propio bien... que bueno, todos somos un poco egoístas, pero creo que sería una persona extremadamente egoísta. Para mí es así, si vos sos una persona que tiene una moral, que sos una persona que te educaron y... bueno, no sólo la educación, pero si vos sos una buena persona, tus actos van a ser buenos también. Lo que decíamos en el debate, esa coherencia.

Para Delfina, el valor clave y destacado ya tiene una dimensión no sólo moral sino ética: la solidaridad. Este implica para ella el compromiso y la virtud de cada persona para alcanzar el bien colectivo, como producto de la sumatoria de actos individuales (el “hacer las cosas bien” funciona como modelo: *“ayudando también las otras personas miran a la persona que ayuda”*).

Si bien nuestra entrevistada prefiere que la participación no sea conflictiva, y “trataría de buscar la mejor manera de hacer las cosas bien”, donde se respete el punto de vista del “otro”, incorpora una visión más colectiva (*“colectivamente, entre todos”*) Y si bien rechaza la violencia (no “por la fuerza”), puede considerar en casos extremos como el secuestro el uso de acciones de protesta directa.

De modo que, sucintamente, hemos podido ilustrar a través de las entrevistas a dos jóvenes, uno la preminencia de un modelo moral individual de ciudadanía hallado en el estudio cuantitativo, pero con matices que indican el pasaje –entre Laila y Delfina- a una concepción ética, si bien aún no política. De la “sinceridad” a la “solidaridad” hay un paso importante, donde precisamente hace su aparición el “entre todos”, aun cuando todavía la segunda entrevistada distingue entre el ciudadano que participa en política y el que no lo hace, como una inclinación personal (incluso como la virtud de algunos, aclarando que no es su caso) más que como una cualidad propia o un rasgo de todo ciudadano. Al dividir con énfasis la acción política de la ciudadana, se habilita también un modo de entender lo colectivo, donde es posible obviar los aspectos políticos y recortar la multiplicidad de posibilidades que la participación democrática permite.

## Discusión y Conclusiones

Lo dicho resulta especialmente significativo en la actualidad, en un momento que plantea una “nueva invención de la juventud” (Kriger, 2014) en términos globales y con características propias en nuestra región, y cuando en diferentes planos del discurso social se plantea la irrupción de los jóvenes en la política, en los términos de “reencuentro”, “rehabilitación”, etc., que indican que la inversión de la relación

planteada en los 90, en términos de apatía o rechazo (Hahn, 2006; Chaves, 2005) se encontraría en crisis a favor de una recuperación de la política, al menos como ideal moral.

En virtud de ello, creemos que es preciso abordar la politización “como proceso psicosocial, de carácter individual y colectivo, intra e intersubjetivo, en el cual se articulan múltiples dimensiones (representacional, cognitiva, afectiva, ético-moral, actitudinal, etc.) que permiten significar y actualizar la vida en común de una sociedad” (Kriger, 2014, p. 588). Es entonces necesario estudiar la transición y la relación entre esquemas de pensamiento y formas de comprensión (Kriger, 2015; Kriger y Daiban, 2015; Kriger y Dukuen, 2014), creando nuevas categorías conceptuales y de análisis fundamentadas en la empiria. En este sentido, nuestro trabajo intenta contribuir a explorar los significados y valoración de la política entre jóvenes, buscando lo nuevo pero también las continuidades y relatos subyacentes acerca de la ciudadanía, y tratando de encontrar diversas etapas en la formación del pensamiento político.

En otros trabajos hemos mostrado que existe una mayor disposición de los jóvenes a participar y valorar cívicamente la democracia, pero aún en un sentido políticamente restringido (Kriger, y Bruno, 2013; Kriger y Fernández-Cid, 2011, 2012a, 2014). Proponemos que, en pos de lograr una educación política de los nuevos ciudadanos, es preciso articular significativamente las dos dimensiones que aquí se escinden: las acciones ligadas a asumir responsabilidades individuales delegativas y las acciones colectivas solidarias con las acciones también de orden colectivo pero más ligadas a la acción directa, la participación y la lucha en la defensa y la ampliación de derechos. En este nexo se construye necesariamente la solidaridad propia del *ethos político* que supera la interpretación puramente moral (Scavino, 1999).

Nuestros hallazgos nos llevan a pensar que los relatos de ciudadanía presentes en los jóvenes, y que son integrados a su subjetividad personal como “herramientas culturales” (Wertsch, 1998) tienen una fuerte proyección en su acción ciudadana y disposición a participar políticamente. Son formas narrativas (Bruner, 2003) que les ayudan a comprender y posicionarse (Harré, 2012) de forma particular frente a los desafíos que su condición cívico-política les propone, pudiendo hallarse un reconocimiento significativo de acciones que promueven un ciudadano individual que construye su espacio social más inmediato (a la vez con conciencia de ser construido reflexivamente por éste en tanto entorno cultural y no naturalizado). Sus herramientas centrales son el derecho y el voto; y un “bien” entendido

moral e individualmente, solidario y apolítico y/o contrademocrático (Rosanvallon, 2006).

Resulta relevante este análisis también planteando una línea con otros trabajos que ponen el foco en el conflicto entre pensamiento político y esquemas morales (Carretero y Kriger, 2011, Kriger, 2010, 2011; 2015, Kriger y Dukuen, 2012, 2014; Kriger y Daiban, 2015). Es significativa, asimismo, la oposición entre lo individual y lo colectivo, donde frecuentemente encontramos dificultades para reconocer la participación política como un proceso colectivo, quedando lo colectivo restringido a la acción solidaria (Dukuen y Kriger, en prensa). Esta se convierte en la posibilidad central de intervención en pos del bien común y en la práctica más valorada ciudadana y moralmente, que paradójicamente es percibida como lo contrario de “la política” (muchas veces sin diferenciarla de los políticos que hacen mal uso de ella).

De modo que encontramos sujetos que conciben a la ciudadanía de modo “restringido” (Ruiz-Silva, 2007) y que, desde una perspectiva psicosociocultural no pueden pensarse a sí-mismos en el desarrollo de acciones políticas colectivas. Estas últimas serían las que pueden generar un cambio real en las condiciones materiales y simbólicas de las personas mediante la transformación social, esto es: promoviendo una mayor inclusión e igualdad real entre los sujetos que conviven en un mismo sistema socio-político.

Finalmente, frente al hecho de que las apreciaciones morales tiñen la interpretación de las situaciones y la percepción del *sí-mismo*, encontramos que hay una restricción psicológica” –en el doble sentido señalado por Castorina y Faingelbaum (2003)<sup>4</sup>– que incide en la forma en que el sujeto piensa y opera con su acción en el medio y, por ende, su involucramiento. En este punto, el acceso desde una concepción limitadamente moral a una dimensión ética parece acercar a los sujetos a una mirada más política de la ciudadanía, lo cual nos invita a considerar la politización también en una dimensión de desarrollo de un esquema cognitivo y de grados de adquisición de aprendizajes, donde el cambio “cambio conceptual” (Schnotz, Vosniadou y Carretero 2006) y la comprensión socio histórica del mundo tendrían un lugar central.

Es en este punto donde creemos que se sitúa el desafío de investigadores y pedagogos: en habilitar un proceso de aprendizaje

.....  
4 El concepto de “restricciones” tiene aquí un doble significado: alude a que ciertos elementos (entre ellos: desarrollo cognitivo, creencias colectivas, ideologías) limitan y posibilitan a la vez los modos específicos de significar los objetos de conocimiento.

y construcción social de conocimientos que habilite la formación de un pensamiento complejo en los jóvenes, integrando el ethos político como condición y como base de *lo social* y de *lo solidario* en un mismo proyecto común.

## Bibliografía

- Alridge, D. 2006 “The Limits of Master Narratives in History Textbooks: An Analysis of Representations of Martin Luther King, Jr.” en *Teachers College Record*, vol. 108 (4), pp. 662– 686.
- Blanco, F. 2001 “Objetos en Acción” en Rosas, R. (comp.) *La Mente Reconsiderada. Un Homenaje a Ángel Riviere* (pp. 101-135) (Santiago de Chile: Psyché).
- Bruner, J. 1991 *Actos de Significado. Más allá de la Revolución Cognitiva* (Madrid: Alianza). Bruner, J. 2003 *La fábrica de historias* (Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica).
- Carretero, M. y Kriger, M. 2006 “La usina de la Patria y la mente de los alumnos. Un estudio sobre las representaciones de las efemérides escolares argentinas” en Carretero, M.; Rosa-Rivero, A. y González, F. (comps.) *Enseñanza de la Historia y Memoria Colectiva* (Buenos Aires: Paidós).
- Carretero, M. y Kriger, M. 2011 “History teaching and the common origin: How students in the American continent think about the ‘nation’s awakening’ ” en *Culture and Psychology*, 17 (2), pp. 87-105.
- Castorina, J. y Faigenbaum, G. 2003 “The epistemological Meaning of Constraints in the Development of Domain Knowledge” en *Theory and Psychology*, 12 (3), pp. 315-334.
- Chaves, M. 2005 “Juventud negada y negativizada: representaciones y formaciones discursivas vigentes en la Argentina contemporánea” en *Última Década*, 13 (23), pp. 9-32.
- Delval, J. 2006 *Hacia una escuela ciudadana* (Madrid: Morata).
- Duken, J. y Kriger, M. 2015 “Solidaridad, esquemas morales y disposiciones políticas en jóvenes de clases altas: hallazgos de una investigación en una escuela del conurbano bonaerense (2014-2015)” en *Revista Astrolabio* (Córdoba: Nueva Época/UNC). En prensa.
- Fernández-Cid, H. 2012 *La Formación Ciudadana y los Procesos de Identidad en Jóvenes: una Mirada a los Valores que aparecen en las Narrativas sobre situaciones de Injusticia Social*. Ponencia presentada en las I Jornadas de Jóvenes Investigadores en Educación. FLACSO Argentina (Buenos Aires, Septiembre).
- Fernández-Cid, H. 2014 *La construcción de la Identidad Ciudadana en jóvenes. Una aproximación a la Activación Emocional, los Relatos de Ciudadanía y los Valores puestos en juego en el Espacio Socio-Cultural*. Tesis de Maestría (Buenos Aires: FLACSO/UAM).
- Gergen, M. y Gergen, K. 1984 “The Social Construction of Narrative Accounts” en Gergen, K. y Gergen, M. (eds.) *Historical Social Psychology*, pp. 173-190 (Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates).
- Gojzman, D. 2007 “Mediación Narrativa y Construcción Intersubjetiva de la Identidad Ciudadana” en Cullen, C. (comp.) *El Malestar de la Ciudadanía* (Buenos Aires: La Crujía).

- Hahn, C. 2006 "Citizenship education and youth attitudes: Views from England, Germany, and the United States" en Ertl, H. (Ed.) *Cross-national attraction in education: Accounts from England and Germany* (pp. 134-167) ( Didcot: Symposium Books).
- Harré, R. 2012 "Positioning Theory: Moral Dimensions of Socio-Cultural Psychology" en J. Valsiner (ed.) *The Oxford Handbook of Culture and Psychology* (Oxford: Oxford University Press).
- Kruger, M. 2007 *Historia, Identidad y Proyecto: un Estudio de las Representaciones de Jóvenes Argentinos sobre el Pasado, Presente y Futuro de su Nación* (Tesis doctoral) Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Buenos Aires, Argentina.
- Kruger, M. 2010 *Jóvenes de escarapelas tomar. Escolaridad, comprensión histórica y formación política en la Argentina contemporánea* (La Plata: Ediciones Edulp/Observatorio de Jóvenes y Medios de la Facultad de Periodismo de la Universidad Nacional de La Plata, y CAICYT CONICET).
- Kruger, M. 2011 "Essential Nation/ Historical Nation: A study of young Argentineans' representations of their national territory, in the context of globalization". Ponencia presentada ante: *Annual Scientific Meeting of the International Society of Political Psychology (ISPP)*. Estambul, Turquía, julio.
- Kruger, M. 2014 "Politización juvenil en las naciones contemporáneas. El caso argentino" en *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 12 (2), pp. 583-596.
- Kruger, M. 2015 "La política y lo político: del dilema al problema. Análisis de las argumentaciones y propuestas de acción de jóvenes estudiantes de la Ciudad de Buenos Aires". Dossier temático sobre "Juventud y Política" del cuarto número de la Revista De Prácticas y Discursos. Cuadernos de Ciencias Sociales de la Universidad Nacional del Nordeste.
- Kruger, M. y Bruno, D. 2013 "Youth and Politics in the Argentine Context: Belief, Assessment, Disposition, and Political Practice among Young Students" en *C@ahiers de Psychologie Politique*, 22.
- Kruger, M. y Daiban, C. 2015 "Del ideal del ciudadano al ciudadano en-situación: Un estudio sobre los modelos de ciudadanía y los posicionamientos subjetivos de jóvenes ciudadanos en la Argentina actual (Buenos Aires y Conurbano, 2011-13)" en *Revista Folios* 41, pp. 87-102.
- Kruger, M. y Dukuen, J. 2012 "Clases sociales, capital cultural y participación política en jóvenes escolarizados. Una mirada desde Bourdieu" *Question*, 1 (35), pp. 328-340.
- Kruger, M. y Dukuen, J. 2014 "La política como deber. Un estudio sobre las disposiciones políticas de estudiantes argentinos de clases altas" (Buenos Aires, 2011-2013) en *Revista Persona y Sociedad*, 28 (2), pp. 59-84.
- Kruger, M. y Fernández-Cid, H. 2011 *Los Jóvenes y la Construcción del "Ciudadano Ideal". Una Aproximación a las Acciones y Relatos de Ciudadanía de Jóvenes Escolarizados de C.A.B.A y Pcia de Buenos Aires*. Ponencia presentada en el III Congreso Internacional de Investigación de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de La Plata (La Plata, Argentina, noviembre)
- Kruger, M. y Fernández-Cid, H. 2012a *Los Jóvenes y la Construcción de Identidad Ciudadana. De la Identificación del Ciudadano Ideal a la Propuesta de Acción. Una Aproximación a las Acciones y Relatos de Ciudadanía de*

- Jóvenes Escolarizados de CABA y Conurbano*. Ponencia presentada en el 2nd. ISA Forum of Sociology: Social Justice and Democratization (Buenos Aires, Argentina, julio).
- Kruger, M. y Fernández-Cid, H. 2012b *Identidad y Ciudadanía: Una Propuesta Teórica Metodológica para su Investigación*. Ponencia presentada en el IV Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología de la Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires (Buenos Aires, Argentina, noviembre).
- Kruger, M. y Fernández-Cid, H. 2014 *Identidad ciudadana desde una perspectiva psicocultural. Una lectura cualitativa*. Ponencia presentada en el VI Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología de la Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires (Buenos Aires, Argentina, noviembre).
- Piaget, J. 1965/1986 *Estudios sociológicos* (Barcelona: Ariel).
- Rosa, A. 2000 "Entre la explicación del comportamiento y el esfuerzo por el significado: una mirada al desarrollo de las relaciones entre el comportamiento individual y la cultura" en *Revista de Historia de la Psicología*, 21 (4), pp. 77-114.
- Rosa, A. 2007 "Acts of Psyche: Actuations as synthesis of semiosis and action" Valsiner, J. y Rosa, A. (eds.) *Cambridge Handbook of Socio-Cultural Psychology* (New York: Cambridge University Press).
- Rosa, A. y Blanco, F. 2007 Actuations of Identification in the games of identity. *Social practice/Psychological Theorizing* [Revista Virtual], N° 7. Consultado el 20 de marzo de 2015 en <http://www.sppt-gulcerce.boun.edu.tr/>
- Rosa, A. y González, M. F. 2012 "Citizenship, Virtues and Self in Multicultural Societies. A view of the Embodiment of Values in the Developing Self" en Branco, A. y Valsiner, J. (eds.), *Cultural Psychology of Human Values* (Charlotte, N.C.: Information Age).
- Rosanvallon, P. 2006 *La contrademocracia: La política en la era de la desconfianza* (Buenos Aires: Manantial).
- Ruiz-Silva, A. 2007 "¿Ciudadanía por defecto? Relatos de la Civilidad en América Latina" en Schujman, G. y Siede, I. (comps.) *Ciudadanía para armar. Aportes para la Formación Ética y Política* (Buenos Aires: Aique).
- Ruiz-Silva, A. y Prada, M. 2013 *La Formación de la Subjetividad Política. Propuestas y Recursos para el Aula* (Buenos Aires: Paidós).
- Scavino, D. 1999 *La Era de la Desolación* (Buenos Aires: Manantial).
- Schnotz, S. Vosniadou, S. y Carretero, M. 2006 *Cambio conceptual en educación* (Buenos Aires: Aique).
- Siede, I. 2007 "La función política de la escuela en búsqueda de un espacio en el Currículum" en
- Schujman, G. y Siede, I. (comps.) *Ciudadanía para armar. Aportes para la Formación Ética y Política* (Buenos Aires: Aique).
- Valsiner, J. 2005 *Civility of Basic Distrust: A cultural-psychological view on persons-in-society*. Ponencia presentada en el Symposium Risk, Trust, and Civility (Toronto, Canadá, mayo).
- Wertsch, J. 1998 *La Mente en Acción* (Buenos Aires: Aique).





# La heterogeneidad estructural socio-productiva, los problemas del mercado de trabajo y los desafíos de la formación profesional

Diego Masello y  
Pablo Granovsky

## Resumen

En este trabajo se aborda el análisis de la estructura socio-productiva desde una perspectiva mucho más compleja que la disponibilidad de un conjunto de recursos económicos para realizar una determinada producción de bienes y servicios. Al mencionar este término se está abarcando por un lado a un conjunto de recursos con los que cuenta una comunidad, como sus recursos naturales, sus empresas, la infraestructura (caminos, rutas, puertos, etc.), los servicios (sistemas de transporte, educación, salud, etc.), la cultura (la historia, la tradición, los valores colectivos, etc.) y, finalmente, las personas o habitantes de esa tierra que, en última instancia, nunca se desenvuelven en soledad, siempre

## Abstract

*This paper deals with the analysis of the socio-productive structure from a much more complex perspective than the availability of a set of economic resources to carry out a specific production of goods and services. When mentioning this term, it is encompassing on the one hand a set of resources that a community has, such as its natural resources, its companies, infrastructure (roads, routes, ports, etc.), services (transport systems, education, health, etc.), culture (history, tradition, collective values, etc.) and, finally, the people or inhabitants of that land who, in the end, never develop in solitude, always belong to some collective that contains them and they*

i+c

Año IV  
Nº 7  
Julio  
Diciembre  
2017

pertenecen a algún colectivo que los contiene y son ellos o sus antepasados los productores y reproductores de los recursos mencionados antes. Pero, al mismo tiempo, se está hablando de los objetivos y planificaciones respecto a cómo se desenvuelven o despliegan dichos recursos y capacidades, puesto que según cómo sean estos objetivos, que de una u otra forma involucran a toda la sociedad, habrá diferentes maneras de despliegue de los mismos.

*or their ancestors are the producers and reproducers of the resources mentioned above. But, at the same time, we are talking about the objectives and plans regarding how these resources and capacities unfold or deploy, since depending on how these objectives are, which in one way or another involve the whole society, there will be different ways of deployment of them.*

---

## ***Socio-productive structural heterogeneity, problems of the labor market and the challenges of vocational training***

## Diego Masello

Sociólogo por la Universidad de Buenos Aires y doctorando en Epistemología e Historia de la Ciencia en la Universidad de Tres de Febrero. Especialista en epistemología y metodología de la investigación, sistemas de medición y evaluación y en medición y evaluación de programas y políticas sociales.

*Sociologist from the University of Buenos Aires and PhD student in Epistemology and History of Science at the University of Tres de Febrero. Specialist in epistemology and research methodology, measurement and evaluation systems and in measurement and evaluation of social programs and policies.*

## Pablo Granovsky

Sociólogo por la Universidad de Buenos Aires, Licenciado en comercialización por la Universidad de Palermo, Magister en Ciencias Sociales del Trabajo por la Universidad de Buenos Aires. Docente en la Universidad de Buenos Aires y en la Universidad Nacional de la Matanza. Es consultor externo de la fundación UOCRA en temas de gestión de recursos humanos, cambio tecnológico, empleo y formación.

*Sociologist from the University of Buenos Aires, Bachelor in marketing from the University of Palermo, Master in Social Sciences of Labor from the University of Buenos Aires. Professor at the University of Buenos Aires and at the National University of La Matanza. He is an external consultant of the UOCRA Foundation on issues of human resources management, technological change, employment and training.*

## Palabras clave

1| Mercado 2| Trabajo 3| Políticas Públicas 4| Proyectos 5| Evaluación

## Keywords

1| Market 2| Work 3| Public Policies 4| Projects 5| Evaluation

## Cómo citar este artículo [Norma ISO 690]

MASELLO, Diego y GRANOVSKY, Pablo. La heterogeneidad estructural socio-productiva, los problemas del mercado de trabajo y los desafíos de la formación profesional. *Revista latinoamericana de investigación crítica*, (7): 137-162, segundo semestre de 2017.

# La heterogeneidad estructural socio-productiva, los problemas del mercado de trabajo y los desafíos de la formación profesional<sup>1</sup>

## Introducción al concepto de heterogeneidad estructural

Una manera de caracterizar el grado de desarrollo de un país, región o zona es centrarse en el análisis de cómo está configurada su estructura social y productiva. O sea, de acuerdo a la forma que asume ésta se presentarán determinadas condiciones básicas para el desarrollo o despliegue de la vida en dicho país, región o zona.

Dentro de este trabajo cuando se habla de estructura socio-productiva se está haciendo alusión a algo mucho más complejo que la disponibilidad de un conjunto de recursos económicos para realizar una determinada producción de bienes y servicios. Al mencionar este término se está abarcando por un lado a un conjunto de recursos con los que cuenta una comunidad, como sus recursos naturales, sus empresas, la infraestructura (camino, rutas, puertos, etc.), los servicios (sistemas de transporte, educación, salud, etc.), la cultura (la historia, la tradición, los valores colectivos, etc.) y, finalmente, las personas o habitantes de esa tierra que, en última instancia, nunca se desenvuelven en soledad, siempre pertenecen a algún colectivo que los contiene y son ellos o sus antepasados los productores y reproductores de los recursos mencionados antes. Pero, al mismo tiempo, se está hablando de los objetivos y planificaciones respecto a cómo se desenvuelven o despliegan dichos recursos y capacidades, puesto que según cómo sean estos objetivos, que de una u otra forma involucran a toda la sociedad, habrá diferentes maneras de despliegue de los mismos.

---

<sup>1</sup> Artículo producido en el marco del Grupo de Trabajo CLACSO “Educación y trabajo”, del cual Pablo Granovsky es co-coordinador.

Desde una mirada analítica, porque en la perspectiva cotidiana no es posible separar un plano del otro, el conjunto de recursos aparece como un elemento más bien estático, en el sentido que si se lo mira en cualquier momento de corte transversal uno puede detallar cuáles y de qué tipo son esos recursos que tiene la estructura productiva de un determinado lugar. En cambio, las metas, objetivos y planificaciones con qué se disponen estos recursos y capacidades aparecen como un factor dinámico, en la medida que aportan la dirección diacrónica del despliegue de los otros elementos.

Cabe aclarar que al hablar de metas, objetivos y planificaciones en relación con la estructura socio-productiva, se hace referencia a aspectos que no son determinados por voluntades individuales (como los objetivos o metas de una persona) sino que se construyen en una interacción y puja colectiva y su direccionamiento también es el resultado de la intervención de una complejidad de actores de la más diversa índole dentro de una sociedad.

Ahora bien, en los países que antes se llamaban del tercer mundo y hoy son vistos como en desarrollo o emergentes, la estructura socio-productiva ha presentado históricamente una característica distintiva respecto a los países desarrollados: esta distinción se ha evidenciado en una dualidad o heterogeneidad constitutiva de dicha estructura (Pinto, 1965, pp. 3-69; Prebisch, 1949). Entre otras implicancias, este tipo de dualidad originaria y estructural incidió e incide notablemente en la manera en que se organiza el mercado de trabajo dentro de dichos países.

Actualmente, la Argentina no es una excepción en cuanto a estas características duales respecto a su estructura social y productiva. Y, en este sentido, es importante comprender que esta dualidad estructural impacta de manera decisiva en la forma que asume el mercado de trabajo, generando y manteniendo en el tiempo la coexistencia de dos formas de organización y funcionamiento del mismo. Por un lado, funcionando un sector moderno, con empresas y puestos de trabajo de mediana y alta productividad, mejores salarios, generalmente organizados en establecimientos medianos y/o grandes con uso de tecnología, donde prima para los trabajadores la forma de relación salarial bajo un contrato de trabajo por tiempo indeterminado en relación de dependencia que, en términos generales, está encuadrado dentro de las condiciones que las leyes de trabajo determinan.

Pero, por otra parte, conviven con lo anterior amplios sectores de trabajadores que mayoritariamente se auto-generaron (creación del puesto de trabajo a partir de necesidades subjetivas de auto-subsistencia) un puesto de trabajo en condiciones de baja productividad,

bajos ingresos y carencia de capital<sup>2</sup>, donde predomina el formato del cuentapropismo y desempeñan sus actividades generalmente en sus propias casas, confundiendo el circuito económico laboral con el circuito propiamente doméstico.

## Heterogeneidad estructural socioproductiva en el caso argentino

El caso argentino es el de un país que, por lo menos hasta mediados de la década de 1970, tuvo la capacidad de encontrar y poner en funcionamiento algunos mecanismos que le permitieron corregir en buena medida los efectos originales de ser una economía y una sociedad descentrada, morigerando esta característica dual de la estructura socio-productiva.

Por ejemplo, en los años sesenta Pinto describe la situación comparativa de Argentina con los países de la región del siguiente modo:

[...] la Argentina no tiene mayor significación el empleo en el sector “primitivo” y alrededor de una cuarta parte de la población trabajaba ya a niveles de productividad comparables a los de las economías desarrolladas, la situación opuesta se verifica en el conjunto de Centroamérica, donde tres cuartas partes de la ocupación estaba radicada en las actividades primarias”. Por otro lado, para el autor los problemas argentinos pasaban más por “acelerar el crecimiento del sistema...extender la modernización a las actividades intermedias...y conseguir una equitativa distribución del producto social entre los incorporados (Pinto, 1973).

Entre algunos de los factores macro, tanto sociales como económicos que explican esta particularidad, está el hecho de que Argentina observó ya en el siglo XIX e inicios del siglo XX una tasa de natalidad más baja que muchos de los países de la región. Este hecho implicó una diferencia importante en lo que respecta a la cantidad de trabajadores que

2 Esta carencia de capital alude a una serie de dimensiones que distinguimos del mismo. O sea, existe una carencia de capital económico (dinero) y tecnológico; en segundo lugar, se evidencia una carencia de capital cultural, de la que nos ocuparemos en los apartados siguientes, en la formación de dichos trabajadores y, finalmente, también existen carencias en lo que se conoce como capital social en torno a dichas unidades productivas. Para más detalles sobre las dimensiones del capital ver Masello, D., Granovsky, P., (2011), Las diferentes dimensiones del capital de trabajo en las unidades productivas en el sector informal, en “Economía Social. Teoría y práctica”, Siglo XXI Editores – CESS Ediciones, Bs. As.

se incorporaban continuamente al mercado de trabajo año tras año respecto a otros países de la región<sup>3</sup>.

Otro factor estuvo dado por el desarrollo del proceso de sustitución de importaciones (ISI). Este proceso tuvo mucho que ver en la corrección de la dualidad estructural. Sin embargo, si se tiene en cuenta que cualquier proceso sustitutivo de importaciones por sí solo no es capaz de corregir el efecto de descentramiento de una sociedad<sup>4</sup>, es necesario sumar a dicho proceso sustitutivo una capacidad de planificación, implementación y apropiación tecnológica/productiva conducida principalmente por el Estado pero con la fuerte intervención de importantes organizaciones representativas del mundo del trabajo que pujaron en la disputa por una asignación de los factores tecnológicos/productivos a partir de necesidades locales y de la dinámica endógena que los procesos laborales y productivos requerían en cada momento.

Entonces, tanto una planificación tecnológico/productiva de mediano y largo plazo como la intervención en dicha planificación de organizaciones desarrolladas de la sociedad civil (entre ellas principalmente las organizaciones gremiales) que disputaron la asignación de los recursos y la intervención del Estado nacional en la determinación de políticas industriales y tecnológicas de largo plazo, fueron elementos que tuvieron que concurrir dentro del proceso de industrialización argentino a partir de la sustitución de importaciones para que este proceso permitiese atenuar o minimizar la situación de descentramiento inicial<sup>5</sup>.

La incidencia de estos factores, sumados a otros elementos como una gran cantidad de avances en materia de derechos laborales y sociales, permitieron que Argentina haya sido uno de los países de la región que mayor avance tuviera en la diversificación y desarrollo social e industrial durante buena parte del siglo XX y, a diferencia de la mayoría de sus vecinos, pudo integrar en ese período dentro de su estructura socio-productiva a la mayor parte de la oferta de mano de

3Mientras la tasa de crecimiento de la población latinoamericana aumentó, en la segunda mitad del siglo XIX y principios del XX a 3,1/3,6 anual, en países como Argentina, Chile y Uruguay se mantuvieron en torno a los valores históricos cercanos al 1,6/1,9 anual.

4 En este trabajo sostenemos la hipótesis desarrollada por Carbonetto (1983) en cuanto a que "...las economías descentradas tienden a perpetuar la heterogeneidad tecnológica a través del mecanismo sustitutivo de industrialización y que, salvo que se recurra a una programación tecnológica de largo plazo, tales tendencias no poseen mecanismos mercantiles de autocorrección".

5 Esta visión ya está presente en Prebisch en cuanto a que es crucial el rol que tiene el poder político de los trabajadores organizados que, por estarlo, logran apropiarse de una parte de los beneficios del progreso tecnológico.

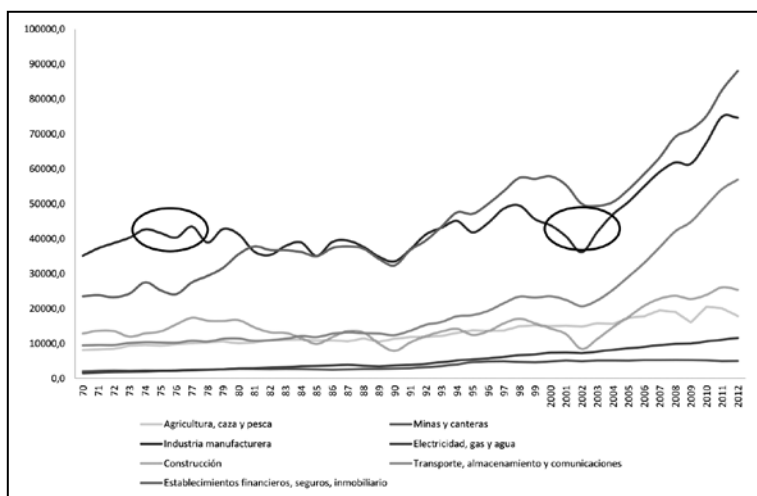


obra, minimizando los excedentes estructurales de fuerza de trabajo. Esta situación, si bien comenzó a dismantelarse con la última dictadura militar, se comenzó a notar drásticamente en el mercado de trabajo a principios de los años noventa.

Con lo cual, a mediados de los años '70 (coincidentemente con la instauración de la última dictadura militar) se puede señalar un punto de inflexión, puesto que desde ese momento y durante las cuatro décadas siguientes ha ido evolucionando en Argentina la consolidación de la mencionada "heterogeneidad dual en la estructura socio-productiva", posibilitando la emergencia de importantes excedentes estructurales de fuerza de trabajo dentro de los sectores urbanos y rurales.

A continuación se detallan algunos indicadores que, de manera indirecta, permiten aproximarnos a cambios en la estructura social y productiva que habrían incidido en la consolidación de la heterogeneidad o fractura de dicha estructura.

### Gráfico 1. Evolución del Producto Bruto Interno por sectores de la economía, a precios de 1993



Fuente: Elaboración propia a partir de datos del Ministerio de Economía y del INDEC.

A partir de la información de las series temporales, en primer lugar se puede observar que la evolución del producto bruto interno (PBI) para el sector de la industria manufacturera arroja, a valores constantes, para el año 2002 valores similares a los de los niveles de 1974. Este punto es importante puesto que podría considerarse como una evidencia del amesetamiento en el desarrollo industrial argentino.

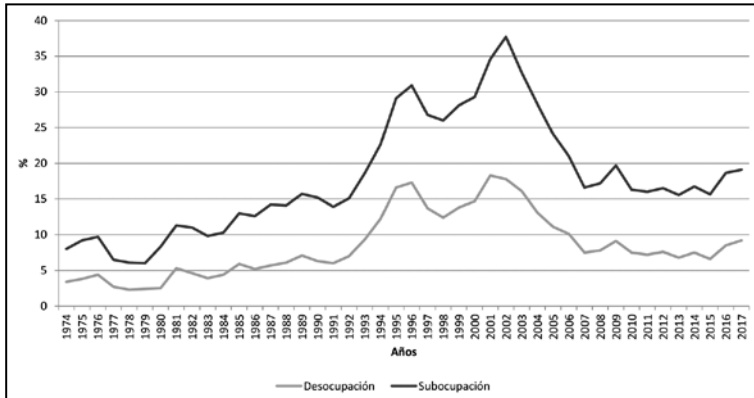
Por otro lado, el sector financiero, de seguros y operaciones inmobiliarias que era mucho menos significativo en el período de 1970 a 1979, en la década del '80 se equipara al producto industrial y luego se pone por encima de este, siendo superior hasta la actualidad. El crecimiento del producto a nivel general que se observó durante los años noventa estuvo influenciado fuertemente por el crecimiento dentro del producto de este sector de la economía.

Finalmente, la década del ochenta representó una meseta en la actividad económica general, tan es así que el nivel del PBI total a precios constantes, entre 1980 y 1990 prácticamente no ha crecido.

Estas modificaciones en la participación de los distintos sectores de la economía implicarían un cambio en la orientación y conformación del aparato productivo, cambio que podría tomarse como unode los factores explicativos de la forma que fue asumiendo el mercado de trabajo a partir de mediados de los noventa.

En segundo lugar, la evolución de la desocupación y del subempleo horario refleja que los mismos fueron aumentando constantemente llegando a sus picos máximos en los años 2002 y 2003. Cabe señalar que durante el período comprendido del año 1992 al año 2002 se dio una fuerte destrucción de puestos de trabajos asalariados, modificándose sustantivamente la forma de inserción de los ocupados.

**Gráfico 2. Evolución de la desocupación y subocupación (1974/2017)**



Fuente: Elaboración propia a partir de datos del INDEC.

Tal fue la modificación en estos indicadores que en la actualidad aún no se han mejorado los valores de estas variables y continúan registrando valores superiores a los que se observaban para mediados de los años setenta.

Cabe destacar que si se comparan ambos gráficos, para cada pico de baja del producto industrial se corresponde con un pico de aumento de la desocupación. Se aprecia para el momento de la crisis del Tequila (1995-1996), para la crisis del 2001 y 2002 y, finalmente, para la crisis del año 2009.

Por lo tanto, teniendo en cuenta lo mencionado anteriormente respecto a las vinculaciones entre la consolidación de la heterogeneidad estructural y la permanencia en el tiempo de algunos problemas sociales, no parece descabellado que los indicadores de desigualdad y pobreza también hayan seguido una evolución similar.

De este modo, la línea de pobreza evolucionó desde valores ubicados alrededor del 5% o 6%, dentro del GBA a mediados de los años setenta, a valores cercanos al 20% para la Argentina a principio de los noventa, llegando a los actuales valores, ubicados en torno al 30%. Un recorrido similar ocurrió con un indicador de la desigualdad en la distribución del ingreso, como es el coeficiente de Gini. El mismo registró valores cercanos al 0,33 puntos alrededor de los años 1973/1975, evolucionando negativamente en los últimos cuarenta años y posicionándose en valores de alrededor de 0,45 puntos en la actualidad y habiendo registrado picos superiores a 0,50 puntos durante la crisis de los años 2001 y 2002.

El impulso que se evidenció a partir del año 2003 en la modificación de las tendencias de estas variables se fue deteniendo a partir de los años 2008 y 2009. Con lo cual, puede sostenerse que las modificaciones acontecidas en la estructura socio-productiva desde mediados de los años setenta siguen estando presentes en la actualidad y sus evidencias se reflejan en la persistencia de una variedad de problemas económicos y sociales que no se terminan de solucionar.

En este trabajo nos interesa focalizar particularmente sobre uno de estos problemas, ligado al fenómeno que denominamos informalidad estructural y que es, quizás, una de las consecuencias más potente de la heterogeneidad social y productiva mencionada anteriormente.

Dicha heterogeneidad se hace presente dentro del universo de los ocupados porque es allí donde se expresa la coexistencia de dos formas de organización y funcionamiento de las ocupaciones. Como hemos señalado antes, por una parte se desenvuelve un sector moderno, con empresas y puestos de trabajo de mayor productividad, donde prevalecen los establecimientos medianos o grandes, donde predomina la forma de relación salarial bajo un contrato de trabajo por tiempo indeterminado en relación de dependencia, tal como lo disponen las condiciones que las leyes de trabajo argentinas determinan.

Pero, por otra parte, conviven con lo anterior importantes segmentos de trabajadores, impulsados por la necesidad de autogenerarse un empleo a partir de la necesidad de trabajar para garantizar su propia subsistencia y la de su familia, se trata de un puesto de trabajo en condiciones de muy baja productividad y, como mencionamos, con una fuerte carencia de capital y desempeñan sus actividades generalmente en sus propias casas.

Es en este sentido que al hablar de informalidad estructural<sup>6</sup> hacemos referencia a un concepto que describe este subconjunto de ocupados en puestos de trabajo generalmente autogenerados y en condiciones restrictivas de capital.

Además de estas características, los puestos de trabajo de la informalidad estructural operan con un nivel bajo, o muy bajo, de productividad del trabajo, poseen escaso nivel de complejidad tecnológica, la división técnica del trabajo es incipiente, el nivel de calificación de los trabajadores es en general bajo, el tamaño del establecimiento donde funciona suele ser pequeño (hasta 5 trabajadores) y predominan las actividades unipersonales (cuentapropismo).

Asimismo, el desarrollo de las relaciones salariales es muy escaso, se utiliza mucho el trabajo familiar no remunerado y el trabajo a destajo de los allegados y de los menores de edad; en muchos casos operan fuera de las reglas de juego institucionales y jurídicas que regulan la actividad empresarial del sector moderno de la economía. Otra desventaja generalizada es que suelen insertarse en mercados competitivos y en estratos débiles de la estructura oligopólica, o bien, generan servicios y bienes distintos a los ofertados por el sector moderno combinado con el hecho que carecen de “capacidad de garantía” para acceder al sistema crediticio institucionalizado en el sistema bancario, de cooperativas e, incluso, de muchos subsidios estatales.

Sintetizando, la informalidad estructural nada tiene que ver con el trabajo no registrado o, como se lo llama habitualmente, “trabajo en negro”; es esencialmente un indicador de la modificación de la estructura socio-productiva en lo respectivo a la heterogeneidad estructural que se mencionó en la primera parte. Con lo cual, la

.....

6 Cabe señalar que algunos autores como Carbonetto también aluden a esta categoría conceptual como “Autoempleo precario” y que en las categorizaciones de la OIT queda subsumida directamente dentro del término de “Sector Informal” y “Economía Informal”. Otros trabajos lo mencionan directamente como “Informalidad laboral” asimilando todo con el trabajo no registrado o, como también se lo conoce, “empleo en negro”.

definición de informalidad (que llamamos específicamente “informalidad estructural”) se realizó haciendo hincapié en la especificidad de este fenómeno en cuanto a que no es un elemento que encuentre su explicación en la morfología del propio mercado de trabajo solamente sino que su comportamiento tiene un nexo indisoluble con la disposición de los factores socio-productivos, o sea, con la forma que asume la estructura socio-productiva y sus características duales.

Si nos interrogáramos sobre el indicador más preciso para segmentar o diferenciar esta heterogeneidad que delimita a un sector o segmento que llamamos de tipo moderno de los informales estructurales, el mismo podría sintetizarse mediante la relación entre el capital cristalizado en la unidad productiva según la cantidad de ocupados que tiene la misma. O sea, habría que observar, por un lado, la cantidad de capital (económico, tecnológico, cultural y social) implicado dentro de la unidad productiva y, por otra parte, cuántos puestos de trabajo se sostienen dentro de dicha unidad.

Como se puede apreciar, la dimensión del capital dentro de este planteo connota sobre una serie de aspectos diferentes. Desde los más previsible, cuánto dinero, mercaderías, bienes de uso y tecnología tiene la unidad productiva, hasta aspectos relacionados con el tipo de inserción en una cadena de valor determinada y, además, con el tipo de educación y/o formación que han podido acumular estos trabajadores en su historia de vida.

Respecto a esto último, los aspectos relacionados con el capital cultural, creemos que revisten especial importancia y que, lamentablemente, no son tan tenidos en cuenta en toda su profundidad.

En este sentido, dentro del capital cultural de los trabajadores involucrados en unidades productivas informales se observan aspectos relativos a la educación formal de los sujetos, que es lo que de mejor manera se puede observar y medir. Sin embargo, hay también aspectos que tienen que ver con aptitudes subjetivas para desempeñar tal o cual tarea, cuestiones de aprendizajes derivados de procesos de formación profesional de otras experiencias laborales que han tenido, así como otros saberes que, muchas veces, forman parte del “oficio” de estas personas.

Dentro del próximo apartado trataremos de profundizar sobre algunas precisiones que hacen al capital cultural, como una forma de delimitar y definir conceptos que podrían llegar a ser indicadores válidos para un mejor diagnóstico de las unidades productivas de la informalidad estructural y con real incidencia en el diseño e implementación de políticas públicas dirigidas a este segmento sociolaboral.

## La disminución de la heterogeneidad estructural, las políticas públicas de formación y la cultura tecnológica

La caracterización de las brechas estructurales y la identificación de distintos segmentos socio-ocupacionales, que trabajan con productividades diferenciales, desafían al análisis social y económico al plantear una mirada más compleja sobre el concepto de productividad y, centralmente, a su relación con la calificación de la fuerza laboral. Por esto, la relevancia señalada a los aspectos “culturales” del capital para pensar la cuestión de la heterogeneidad estructural.

En general, los enfoques clásicos del desarrollo privilegian, en distintas versiones, la consideración de las estructuras productivas, de sus bases de funcionamiento, así como sus posibles dinámicas. Este tipo de aproximación puede terminar a menudo soslayando dimensiones más directamente sociológicas, ligadas a los saberes implementados por las personas y a los procesos colectivos de aprendizaje. En la actualidad, la integración de ambos enfoques, uno más “estructuralista” con el otro, más “sociológico”, es una discusión que no siempre ocupa un lugar dentro de la investigación social, la cual se muestra con habitualidad renuente a disputarle a la economía, a partir de una legítima pericia, la capacidad para llevar adelante un análisis dentro de estos dominios temáticos.

Continuando con el planteo de los apartados anteriores, donde explicitamos el problema de la informalidad estructural en una directa vinculación con procesos que ocurren en el nivel de la estructura social y productiva, incorporaremos el concepto de cultura tecnológica solvente (Rojas, et al, 1997, pp. 375 y ss.) -por su relación directa con las dimensiones culturales del capital-, para complementar un análisis del problema de la productividad o competitividad dentro de la informalidad estructural. O sea, la cultura tecnológica solvente de la fuerza de trabajo, si bien es una propiedad que se observa en los trabajadores, también tiene alguna dependencia respecto a lo que ocurre en el nivel estructural.

Dicho concepto es descripto en el contexto de una investigación sobre las dinámicas y las estructuras de la relación educación/trabajo (Rojas, et al, 1997), definiéndolo como un elemento crítico respecto a los modos y calidades de ciertos cambios de productividad tecnológica en las empresas argentinas, considerando a la cultura tecnológica solvente como un factor clave que se genera dentro del ambiente compartido por los trabajadores en los procesos de formación, así como en el desarrollo de las propias tareas y actividades laborales.

Podríamos considerar que Argentina tiene un problema generalizado de productividad, y esto no es, solamente, una cuestión de atraso en los factores “hard” y/o de deficiencias en los incrementos de la inversión, como sostienen los enfoques muy centrados en los aspectos materiales de la tecnología. Sino que también está relacionada con lo que se conoce como tecnología de procesos que, entre otras cosas, comprende la forma en que se lleva adelante el proceso de trabajo, identificada en el tipo de patrón organizacional vigente en cada segmento productivo y en cada cadena de valor, en el grado de la calificación de la fuerza laboral, en los aprendizajes anteriores, entre otros aspectos.

Es con la finalidad de aprehender estos aspectos que hemos introducido el concepto de cultura tecnológica solvente. Cabe aclarar que este concepto inicialmente proviene del análisis del trabajo moderno industrial, pero consideramos que puede ser de suma utilidad para pensar las múltiples relaciones dentro de los sectores que trabajan con niveles de productividad marcadamente inferior, como es el caso de las unidades productivas de la informalidad estructural.

En la investigación antes reseñada, con el concepto de cultura tecnológica solvente se designaba al conjunto de saberes sedimentados en la experiencia que permiten a las personas moverse satisfactoriamente en el mundo productivo. Los individuos y colectivos incorporan estos saberes, los interpretan y recrean viviéndolos, experimentándolos. Una de las características centrales que hoy define al mundo de la producción es la velocidad e imprevisibilidad de los cambios, donde los saberes a implementar por los trabajadores se transforman y reestructuran permanentemente.

De este modo, el punto de vista sociológico, del que hablamos aquí, permite incorporar nuevas dimensiones a la complejidad del problema del desarrollo, más allá de una formulación puramente técnica y económica. Así, si se deja de concebir la tecnología como un fenómeno sólo “material” y “económico”, habría que considerar que la brecha tecnológica en un país o sector, no sólo implica procesos carentes de unidad técnica de resultados, sino fracturas a nivel historia productiva, cultura laboral y tecnológica, relatos y valores organizacionales, tradiciones formativas, actores y relaciones.

El problema que presuponen ciertos reduccionismos tecnocráticos, es el planteo del carácter exógeno del desarrollo respecto de las prácticas y discursos del actor social, organizacional y/o institucional, y esto oscurece toda valorización eficaz de los saberes, capacidades y recursos que son inherentes a las prácticas socio-productivas. Puede entonces suceder, que se termine concibiendo el saber desarrollado, en

una relación de ajenidad y exterioridad respecto de los procesos y experiencias específicas de las prácticas productivas. En el caso del abordaje de la informalidad estructural y pensando en políticas públicas que intervengan sobre el fenómeno, estos enfoques dejan a un lado las capacidades y las trayectorias laborales, tecnológicas y productivas de las unidades informales como una base significativa para desarrollar políticas, acotando la intervención estatal a la creación de condiciones que faciliten la inversión en el sector moderno y que esto “derrame” en la informalidad estructural.

Entonces, la adjetivación del concepto cultura tecnológica nos lleva a distinguir la centralidad de la *experiencia* efectiva en la formación de una cultura productiva. La fascinación que ejerce en los ambientes productivos la tecnología no debe hacernos olvidar, sin embargo, el planteo clásico de la sociología del trabajo en cuanto a que toda producción real ha de disponer de saberes que permitan hacer frente a las distintas situaciones, muchas de ellas imprevisibles, que los trabajadores enfrentan y ante las cuales les es exigible elaborar respuestas adecuadas y concretas en tiempo y forma. Esta capacidad, que hoy es crecientemente inseparable del saber científico-técnico –en palabras de un gerente siderúrgico–, sólo se desarrolla vía experiencia, vía el “contacto físico, tangible con la realidad”. Así define solvencia tecnológica este gerente de una gran empresa industrial argentina:

En el fondo, el objetivo es generar solvencia. Solvencia es la suma de conocimiento más experiencia, que es una especie de asignación firme de los conocimientos (...) El solvente tiene pocas dudas, no tiene que elaborar excesivamente, y aplica con bastante precisión soluciones concretas a problemas concretos. ¿Por qué? Y, porque metió la pata infinidad de veces y ya [La formación de trabajadores solventes] es un proceso que comienza tomando contacto físico, tangible, con la realidad. La vivencia que se logra de eso es insustituible por cualquier conceptualización. Lo que pasa es que hay que dimensionar adecuadamente cuáles son las vivencias que se deben pasar para ir adquiriendo solvencia en este manejo de la técnica, la tecnología y la ciencia. (Rojas, Catalano, 1997: 379)

Llevado al plano del análisis de la informalidad estructural y de las políticas públicas que pueden actuar sobre este segmento socio-productivo y ocupacional, de sus fracturas, que en términos de tradiciones tecnológicas allí se observa, se debería considerar que uno de los aspectos clave de estas “fracturas” tiene lugar en esta cultura tecnológica con sus consecuencias en la *experiencia* productiva de los actores



y del contexto organizacional e institucional implicado. Pero es necesario señalar que la existencia de esta fractura, no implica la ausencia en la informalidad estructural de experiencias cuya trayectoria es un aprendizaje tecnológico de las tradiciones de proceso y producto que integran la historia laboral y formativa de estas unidades económicas.

La cultura tecnológica solvente dota al colectivo de trabajo de saberes capaces de fundar modos más metódicos de relación del trabajador con las cosas, con los otros y consigo mismo, para intervenir agregando valor. Por ello, se alude a un conjunto de elementos llamados comúnmente componentes “blandos” o que no son “hard”, sobre los que las políticas públicas pueden intervenir como el desarrollo de competencias relacionales y organizacionales en la fuerza laboral. Que estas experiencias presenten en la informalidad estructural limitaciones significativas respecto del sector moderno de la economía, no implica que no deban ser consideradas como una base importante en el diseño de las políticas.

Se podrían impulsar así, desde las políticas públicas, espacios colectivos en los que las formas de socialización son, a la vez, *específicas*, predominan en ellas las estructuras interiorizadas, la costumbre, la reglamentación, ciertas formas de aprendizaje, y *generales*, exteriorizadas en la construcción de actores sociales cuya existencia se afirma más allá de los límites de la organización en que intervienen (Rojas, Catalano, 1997, pp. 207-208). Así, se puede dar un marco de institucionalidad a los sectores más dinámicos de la informalidad estructural que se exprese en espacios de una cultura de la profesionalidad y la técnica productiva eficaces y que requiere, al mismo tiempo, un tipo de actor particular, una relación social y una relación con una comunidad o trama productiva.

Como ejemplo, podemos considerar la intervención estatal en impulsar la calificación de los sectores de la informalidad con mayor potencial dinámico. Esto significa, intervenir desde las políticas públicas en materia de formación profesional para incidir sobre las brechas de productividades al potenciar el desarrollo de una cultura tecnológica solvente en los segmentos de mayor dinamismo de la informalidad estructural.

Desde la óptica de la administración estatal tanto de “trabajo” como de “educación”, implica considerar cuatro imperativos sistémicos, que parecerían particularmente relevantes en ese diseño: i) respetar y situarse desde las tradiciones históricas profesional y técnica de estos segmentos, de modo que la innovación sea efectivamente una superación de la experiencia y cultura de actores e instituciones; ii) desarrollar un potencial de intervención de corto plazo sobre una cultura

productiva mediante una normativa que regule el compromiso de los actores con la capacitación; iii) superar las dificultades existentes en las localidades para la obtención de acuerdos y consensos socio-políticos suficientemente amplios en estas materias y iv) asumir la complejidad y velocidad transformadora de los nuevos contextos tecnológicos y de competitividad vigentes en la economía (Cappelletti, 1997). La acción emprendida aceptaría, entonces, codificarse como un aprendizaje institucional no sujeto a modelos, sino propio de la experiencia de instituciones, actores, redes productivas y de interacción, etc. que operan en este segmento socioproductivo de baja productividad. Se haría posible así la génesis de una *cultura de la formación* acorde con demandas de mercado y con exigencias éticas del desarrollo como la cooperación y la confianza entre actores sociales.

La cultura tecnológica solvente se vincularía así con la compleja relación de competencia y cooperación entre microempresas y unidades productivas unipersonales, la formación de redes de denso entrelazamiento vertical y horizontal con ramas productivas del sector “moderno”; la estrecha relación entre empresas e instituciones privadas y públicas (eficiencia colectiva) entre sectores con distintos niveles de productividad y dinamismo; el impulso al desarrollo de organizaciones de cooperación que funcionan como instituciones de servicios (centros de formación, servicios de información, cámaras de comercio).

Por ello, para reducir las brechas de productividades resultan sumamente significativos la constitución del entorno de estas microempresas en conjunto con instituciones formativas o institutos de investigación y desarrollo; las crecientes ventajas que surgen de la aglomeración; el significado, para el éxito económico, de factores no económicos como cultura, estructura social, comunidad, confianza; el rol de los gobiernos locales en cuanto capacidad estatal de regulación de la construcción y la dinámica de los distintos territorios, entre otros factores.

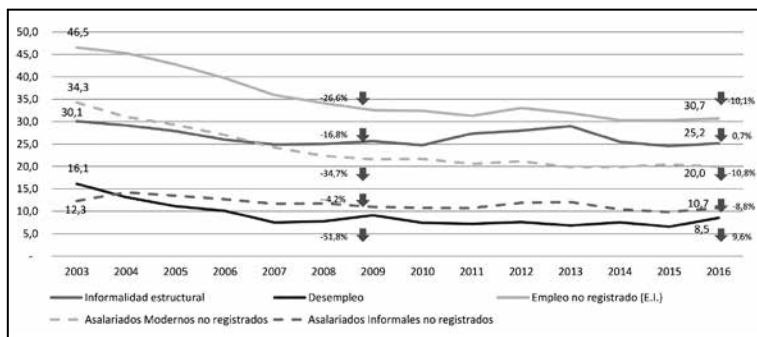
## **Actualidad de la Informalidad estructural y déficit de capital cultural**

Cabe señalar que la Encuesta Permanente de Hogares, si bien es eficaz para detectar rápidamente quién se encuentra trabajando y quien no, es una herramienta que tiene limitaciones a la hora de determinar, por ejemplo, si el puesto ha sido inventado por la necesidad de auto-subsistencia de los sujetos, si se trata de un trabajador en una unidad productiva de informalidad estructural, que sobrevive como puede; o si se trata de un ocupado dentro de una empresa moderna, integrado a los sectores formales altamente productivos. De todos modos, actualmente

sigue siendo la mejor fuente de datos, sistemática y diacrónica, para analizar la estructura del mercado de trabajo.

Tomando como base esta información, se observa a continuación la evolución, en estos últimos catorce años, de varios indicadores de la situación del mercado de trabajo argentino.

**Gráfico 3. Evolución de indicadores del mercado de trabajo (2003/2016)**



Fuente: Elaboración propia en base a datos de la EPH-INDEC<sup>7</sup>.

Como se evidencia en el gráfico, en un ciclo signado en gran parte por el crecimiento económico y la mejora de los indicadores del mercado de trabajo, conviene hacer un análisis que contemple dos sub períodos que reflejan importantes diferencias entre sí. El primero, desde el año 2003 hasta el año 2008, será caracterizado como el ciclo más expansivo, mientras que el segundo, desde el año 2009 en adelante, será tratado como un ciclo de amesetamiento.

En este contexto, además, cada uno de los indicadores ha evolucionado de modo diferente, mientras que la tasa de desempleo abierto entre 2003 y 2016 ha disminuido un 47%, el empleo no registrado bajó un 34%. Luego, la tasa de informalidad estructural es la que ha disminuido en menor proporción durante estos catorce años (-16%), anticipando una dificultad que trataremos en detalle: que los problemas emergentes en el mercado de trabajo que se derivan de la heterogeneidad de la estructura socio-productiva son menos sensibles a los efectos del crecimiento económico.

<sup>7</sup> Para este análisis se utilizaron los datos relevados por la Encuesta Permanente de Hogares (EPH) desde el 2003 al 2016. Se utilizaron en todos los casos la onda del 3 trimestre del año, excepto en el año 2007 donde no se encuentra disponible.

Analizando la misma información pero segmentada en los dos sub-períodos mencionados antes, se evidencia que en el ciclo de expansión (2003/2008) la tasa de desocupación disminuyó un 51,8%, mientras que en el ciclo de amesetamiento sólo no disminuyó sino que se incrementó un 9,6%. Del mismo modo, el empleo informal (no registrado) en el ciclo de expansión decreció un 26,6%, mientras que en el otro período la baja fue de sólo del 10%. Finalmente, la informalidad estructural, en el primer tramo disminuyó un 16,8% mientras que durante el segundo tramo se incrementó un 0,7%.

Estos datos reflejan que, más allá del comportamiento diferencial entre los distintos indicadores, también hay una modificación en la intensidad del cambio según los períodos analizados. Los mayores decrecimientos se explican entre los años 2003/2008, cuando se aprovechó la importante capacidad ociosa que tenía la economía argentina luego del piso crítico tocado en los años 2001/2002.

En los años comprendidos dentro del segundo sub-período, las dificultades internas para mantener el mismo tipo de crecimiento así como la emergencia de la crisis internacional que tuvo cierto impacto durante el año 2009, se reflejaron en el amesetamiento de los indicadores. Es decir, entre los años 2003 y 2008 la importante capacidad ociosa permitió crecer y distribuir parte de ese crecimiento sin afectar en demasía intereses sectoriales. Asimismo, mucha de la inversión ya estaba instalada, esperando ser puesta en marcha nuevamente. Este análisis no pretende menospreciar la iniciativa gubernamental sino ejemplificar que había una serie de variables disponibles para comenzar un circuito de crecimiento. Ahora bien, una vez que la economía comienza a trabajar más cerca de su capacidad instalada, poder recrear el proceso de crecimiento introdujo, entre otras cosas, una intensidad en la puja de intereses sectoriales ausente en el período previo.

Volviendo al gráfico anterior, las líneas punteadas reflejan el comportamiento de los asalariados no registrados segmentados en función de su pertenencia o no a la informalidad estructural. Ya se ha visto que este grupo disminuyó en 34% a lo largo del todo el período, sin embargo, lo que nos interesa probar es que este decrecimiento está condicionado o atravesado por las consideraciones sobre la heterogeneidad estructural mencionadas anteriormente.

Con lo cual, dentro del grupo de los asalariados modernos el no registro del puesto de trabajo ha disminuido por encima del promedio (-42%) mientras que para el grupo de los asalariados no registrados que provienen de la informalidad estructural el no registro sólo ha disminuido un 13%.

Por lo tanto, la condición estructural del puesto de trabajo pareciera condicionar, entre otras cuestiones, la característica del registro o no del mismo. En este punto conviene aclarar que para las unidades productivas del informalidad estructural, la condición de no registro obedece, en la mayoría de los casos, a una imposibilidad concreta de poder cumplir con las leyes de trabajo y/o impositivas, imposibilidad que se deriva de la escasa reproducción de capital que tiene dicha unidad. Mientras que para los segundos, el no registro del puesto de trabajo se deriva generalmente de un acto de elusión o evasión de las normativas laborales vigentes ya que, en estos casos, no existe por lo general una traba de índole productivo y económico en tanto subsistencia de la unidad productiva para no tener en condiciones de total legalidad a dichos empleos.

La escasa o nula reproducción del capital dentro de las unidades productivas de la informalidad estructural constituye una relación compleja, donde la noción del capital puesto en juego tiene, como señalamos en apartados anteriores, connotaciones con diversas dimensiones. O sea, el déficit de capital no alude simplemente a problemas en la cantidad y calidad de tecnología en, por ejemplo, bienes de uso o en el stock de mercadería, sino que también refiere al tipo de inserción dentro del mercado y al perfil educativo y de formación profesional que tienen los trabajadores implicados en este tipo de unidades. Esto último es lo que englobamos dentro del concepto de capital cultural<sup>8</sup> y del cual hemos focalizado en la dimensión de la cultura tecnológica solvente.

Sin entrar en demasiados detalles que superan el alcance de este artículo, queremos observar algunos datos que reflejan este tipo de déficit en el plano del capital cultural y, por añadidura, de esta cultura tecnológica solvente dentro de los puestos de trabajo que ubicamos en la informalidad estructural.

Un aspecto universal para las personas se constituye a través del pasaje por las instituciones de la educación formal. Se supone que este tipo de educación brinda un conjunto de herramientas básicas para afrontar la inserción dentro de la vida social, incluyendo, obviamente, herramientas que deberían ayudar a la inserción dentro de la estructura productiva.

Cuando se analiza el nivel educativo en función del tipo de unidad productiva, se observa que un 52% de los ocupados dentro de las unidades productivas informales no completaron la educación

8 También referido algunas veces como capital humano.

secundaria, mientras que esta proporción desciende al 32% para los ocupados dentro del conjunto de empresas que consideramos modernas<sup>9</sup>.

**Tabla 1. Nivel educativo según tipo de unidad productiva**

Nivel educativo	Tipo de unidad productiva		Total
	Moderna	Informal Estructural	
No tiene	0,2%	0,4%	0,3%
Hasta primario	17,5%	27,3%	19,9%
Secundario incompleto	14,3%	24,4%	16,8%
Secundario completo	27,3%	26,5%	27,1%
Superior (compl. e incompl.)	40,8%	21,3%	35,9%
<b>Total</b>	<b>100,0%</b>	<b>100,0%</b>	<b>100,0%</b>

Fuente: Elaboración propia en base a datos de la EPH-INDEC.

La contracara de esta situación se evidencia en la incursión a través de la educación superior. Por un lado, un 41% de los trabajadores modernos han logrado estudios superiores (completos o incompletos), comparado con el 21% correspondiente a los trabajadores informales estructurales.

Finalmente, en cuanto a la tecnología del puesto de trabajo, mientras que el 76% de los trabajadores de la informalidad estructural desempeñan sus tareas sin la utilización de máquinas y/o herramientas, esta proporción desciende al 54% para aquellos trabajadores del sector moderno. En contraposición, respecto a la utilización de equipos informatizados en la tarea laboral, se observa una diferencia porcentual de alrededor de 15 puntos en detrimento de los trabajadores de la informalidad estructural.

**Tabla 2. Tecnología ocupacional según tipo de unidad productiva**

Tecnología ocupacional	Tipo de unidad		Total
	Moderna	Informal Estructural	
Sin operación de máquina	54,2%	76,3%	59,8%
Opera máquina y equipo electromecánico	8,8%	11,2%	9,4%
Equipos informatizados	26,3%	11,6%	22,6%
Otras situaciones	10,7%	0,9%	8,2%
<b>Total</b>	<b>100,0%</b>	<b>100,0%</b>	<b>100,0%</b>

Fuente: Elaboración propia en base a datos de la EPH - INDEC

9 Cabe recordar que dentro de este sector moderno está el empleo doméstico y todo tipo de trabajo dentro del sector público, en cualquiera de sus niveles (nacional, provincial o municipal).

Por lo tanto, creemos que el enfoque para pensar el problema de la informalidad estructural tiene que considerar, como primer elemento, su dependencia de los cambios y procesos que ocurren en el nivel de la estructura social y productiva. Además, hay que considerar las carencias materiales, especialmente las vinculadas con aspectos tecnológicos, como punto de partida de estas unidades y, por ende, de los puestos de trabajo incorporados en ella.

Sin embargo, también será de suma importancia adicionar a este enfoque la comprensión de capitales intangibles que inciden notablemente en el desempeño y desarrollo de estos puestos de trabajo, de su competitividad, de su capacidad para la generación de ingresos; intangibles que se cristalizan en el sujeto trabajador. El capital cultural en un sentido amplio y la cultura tecnológica solvente como un concepto más focalizado, nos permiten comprender por un lado la situación actual de las unidades productivas de la informalidad estructural y, por otro, algunos modos para instrumentar políticas que mejoren ambos aspectos.

### **Algunas conclusiones**

Como se ha observado, el impacto global del crecimiento económico y del empleo durante todo el período analizado y especialmente entre los años 2003 y 2008, no permitió resolver ciertos problemas del mercado de trabajo, como el de la informalidad estructural, reflejado en las brechas que este segmento refleja frente a los sectores más dinámicos de la economía y del propio mercado de trabajo. Es decir que, a pesar de los esfuerzos realizados, no se han podido igualar en más de diez años estas diferencias observadas en el mercado de trabajo y que tienen raíces estructurales.

Asimismo, como hemos enfatizado, la explicación de estas diferencias hay que buscarla en las condiciones heterogéneas de la estructura social y productiva, ya que el crecimiento económico evidentemente funciona como una condición necesaria pero no suficiente para mitigar las dificultades derivadas de dicha heterogeneidad.

Uno de los ámbitos donde se observan los problemas estructurales es el propio mercado de trabajo. Para poder hacerlo es necesario capturar la heterogeneidad estructural en el universo de los ocupados a partir de ciertos indicadores agrupados dentro de la categoría de informalidad estructural. O sea, analizando la evolución de la informalidad estructural puede inferirse la persistencia o las modificaciones de la estructura socio-productiva.

A partir de este señalamiento, podemos sintetizar que, bajo el enfoque presentado, se destacan dos elementos que consideramos

pueden colaborar para potenciar y ampliar las dimensiones del análisis de la heterogeneidad social, laboral y productiva y a las políticas públicas sobre la materia.

En primer lugar, el componente estructural como eje explicativo y como elemento de diseño y ejecución de políticas públicas que actúen sobre el largo plazo.

En segundo lugar, la dimensión cultural de los aspectos tecnológico, laboral y productivo, como instancia estratégica, muchas veces relegada en el análisis económico y social, como elemento sobre el que se puede intervenir para incidir en el largo plazo, porque incidiendo sobre esta dimensión se puede “impactar” sobre los modos de apropiación y uso de las tecnologías “hard”, sobre los modos de organización del proceso de trabajo, sobre las condiciones de trabajo y, asociado a estos elementos, impactar sobre la productividad, al menos dentro del núcleo más dinámico de las unidades que conforman la informalidad estructural.

Por último, los conceptos de enfoque estructural y de cultura tecnológica y productiva solvente, nos acercan a un concepto de desarrollo que tiene que ver menos con tecnologías ya dadas y generadas en otras realidades, determinadas por inversiones externas, que con el carácter endógeno de los procesos históricos y el desenvolvimiento e interrelación que los actores sociales de cada país se dan en un marco comunitario específico.

## Bibliografía

- Barton, A.; 1969 *Conceptos y variables en la investigación social* (Buenos Aires: Nueva Visión).
- Cappelletti B. 1997 “La construcción de un sistema de formación por competencias laborales en la Argentina de los años noventa”, ponencia presentada al Seminario Iberoamericano sobre Estrategias de Cooperación en Materia de Normalización y Certificación Profesional. Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, AECI e INEM de España. Cartagena de Indias, 24 al 27 de Noviembre de 1997.
- Carbonetto, D. y Kritz, E. 1983 “El sector informal urbano” en *Socialismo y participación* N°21 (Lima: CEDEP).
- Carbonetto, D. y Kritz, E. 1984 “La composición técnica del capital y laproductividad del trabajo” (Guayaquil: OIT).
- Carbonetto, S. y Masello, D. 2002 “El sector informal urbano en Argentina” en *Revista Macroconsul* N°68 (Buenos Aires).
- Giosa Zuazua, N. B. 1999 “Desempleo y precariedad laboral en la Argentina de los años noventa” en *Revista Época*, N°1, Diciembre.
- Lavopa, A. 2007 “Heterogeneidad de la estructura productiva argentina: Impacto en el mercado laboral durante el período 1991-2003” en *Documentos de Trabajo* N° 9 (Buenos Aires: CEDEP/UBA).



- Lazarsfeld, P. 1969 “Nacimiento y desarrollo de las variables” en *Conceptos y variables en la investigación social* (Buenos Aires: Nueva Visión).
- Lazarsfeld, P. 1965 “De los conceptos a los índices empíricos” en *Metodología de las ciencias sociales* (Buenos Aires: Ed. Laia).
- Lewis, W. A. 1960 “Desarrollo económico con oferta ilimitada de la mano de obra” en *El trimestre económico* N°108 Vol. 27, Oct-Dic, pp. 629-675 (México: Fondo de Cultura Económica).
- Lewis, W. A. 1958 *Teoría del desarrollo económico* (México: Fondo de Cultura Económica).
- Masello, D. 2008 “Análisis metodológico longitudinal de la pobreza y la inserción en el mercado de trabajo en el Partido de Tres de Febrero”, presentado en diciembre de 2008 en el I Encuentro Latinoamericano de Metodología de las Ciencias Sociales, La Plata, Bs. As.
- Masello, D, Granovsky, P. 2010 “Las diferentes dimensiones del capital de trabajo en las unidades productivas en el sector informal: Una aproximación a los aspectos intangibles del capital” en Carbonetto S. Comp *Economía Social: Teoría y Práctica* (Buenos Aires: Siglo XXI Editora/CESS).
- Masello, D, Granovsky, P. 2005 “Capital social en las unidades productivas del SIU”, en *El Microcrédito: una herramienta para la inclusión social* (Buenos Aires: Mesa de Entidades de Promoción del Desarrollo de la Economía Social). Disponible en: <http://www.mesafederal.com.ar/publicaciones.htm>
- Mezzera, J. 1983 “Medición e interpretación del sector informal urbano”, PREALC.
- Mezzera, J. 1985 “El empleo urbano: interpretación y formas de medición” en *Socialismo y participación* N°28 (Lima).
- Monza, A. 1999 “La evolución de la informalidad en el área metropolitana en los años noventa. Resultados e interrogantes” en Carpio, J., Klein, E. y Novakovsky, I. (eds.) *Informalidad y exclusión social* (Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica/Siempro/ OIT).
- Oliva, M., Masello, D., Cha, N. 2009 “Análisis longitudinal de la pobreza crónica en el Partido de Tres de Febrero: Período 2000/2005”. Publicado en Asociación Argentina de Políticas Sociales, Área: Pobreza crónica. Disponible en: <http://aaps.org.ar/dev/pdf/3defebrero.pdf>
- Pérez Sáinz, J. P. 1991 *Informalidad urbana en América Latina. Enfoques, problemáticas e interrogantes* (Guatemala: Editorial Nueva Sociedad/FLACSO).
- Pinto, A., 1965 “Concentración del progreso técnico y de sus frutos en el desarrollo latinoamericano” en *El trimestre económico*, Vol. 32, N° 125 (Enero-Marzo), pp. 3-69 (México: Fondo de Cultura Económica).
- Pinto, A. 1973 “Heterogeneidad estructural y modelos de desarrollo reciente de la América Latina” en *Inflación: raíces estructurales* (México: Fondo de Cultura Económica).
- Prebisch, R. 1949 “Crecimiento, desequilibrio y disparidades: interpretación del proceso de desarrollo económico” en *Estudio económico de América Latina* (Chile: CEPAL).
- Prebisch, R. 1952 “Problemas teóricos y prácticos del crecimiento económico” (México: CEPAL).

- Quiroz, G.; Saraví, G. A. 1994 *La informalidad económica. Ensayo de antropología urbana* (Buenos Aires: Centro Editor de América Latina).
- Rojas E., Catalano A. M. et al. 1997 *La educación desestabilizada por la competitividad. Las demandas del mundo del trabajo al sistema educativo* (Buenos Aires: Ministerio de Cultura y Educación de la Nación).
- Tokman, V. E. 1991 *El sector informal en América Latina* (México: OIT).



# Os laços materiais

## Desengates do trabalho no cinema

Sebastião Guilherme Albano

### Resumo

Nossa intenção é apresentar a maneira em que o filme *Trabalhar cansa* (Juliana Rojas e Marcos Dutra, 2011) figura a problemática contemporânea do trabalho. Com mimese e verossimilhança relativas tanto ao realismo quanto aos motivos do fantástico, *Trabalhar cansa* projeta, com combinações tropológicas cinematográficas, uma série de emoções condicionadas pelas redes semânticas e afetivas que o trabalho como tema e como prática propicia hoje. Traçamos uma linha de análise que parte de elementos descritivos do debate acerca do trabalho antes e depois da última revolução tecnológica e do Consenso de Washington e avançamos a fim de que se vislumbre um panorama dos

### Abstract

*This text intends to present how *Trabalhar Cansa* (Juliana Rojas e Marcos Dutra, 2011) deals with nowadays labor and work issues. With mimese and verisimilitude related both to realistic and fantastic motifs, *Trabalhar cansa* shows, on combining cinematic tropes, a large range of emotions ruled by the current semantics and affects nets headed both by the work and labor as a human practice and an epistemological issue. We set an analysis line which goes through description elements of the debate about the work theme before and after last Technological Revolution and the Washington Consensus, in order to set up work issues as an aesthetics*

i+c

Año IV  
Nº 7  
Julio  
Diciembre  
2017

indícios desses tópicos no filme, enquanto prática social e enquanto discurso poético-estético.

*and a poetics indicial landscape at the semantic structures of the film.*

## ***The Material Ties. Labor projections and cinema***

### **Sebastião Guilherme Albano**

Sebastião Guilherme Albano é professor da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Seus últimos livros são *A imaginação revolucionária. Política, cinema e literatura no México* (São Paulo: Annablume, 2011) e *Continente e conteúdo. Mídia e sociedade na América Latina* (Natal/Porto Alegre: EDUFRN e Sulina, 2014). Integra o grupo de trabalho de Clasco *Arte y política*.

*Sebastião Guilherme Albano is professor at the Federal University of Rio Grande do Norte (UFRN). His most recent books are A imaginação revolucionária. Política, cinema e literatura no México (São Paulo: Annablume, 2011) e Continente e conteúdo. Mídia e sociedade na América Latina (Natal/Porto Alegre: EDUFRN e Sulina, 2014). Integra o grupo de trabalho de Clasco Arte y política.*

### **Palabras clave**

1| Cinema 2| trabalho 3| *Trabalhar cansa* 4| figuras 5| poética

### **Keywords**

1| *Cinema* 2| *Work* 3| *Trabalhar Cansa* 4| *Figures* 5| *Poetics*

### **Cómo citar este artículo [Norma ISO 690]**

ALBANO, Sebastião Guilherme. Os laços materiais. Desengates do trabalho no cinema. *Revista latinoamericana de investigación crítica*, (7): 163-186, segundo semestre de 2017.

# Os laços materiais

## Desengates do trabalho no cinema

i+c  
Año IV  
Nº 7  
Julio  
Diciembre  
2017

### Condições de leitura

Com o intuito de facilitar aos leitores alguma chave para a cognição das associações que estabelecemos desde as primeiras palavras entre o tema do trabalho, sob a perspectiva da sociologia e da estética/poética, e o filme *Traballar cansa* (Juliana Rojas e Marcos Dutra, 2011), oferecemos uma sinopse comentada do argumento e, em seguida, a divisão do filme em sequências, melhor, um arremedo funcional de decupagem em sequências. Cumpre esclarecer que para nós uma sequência, aqui, é aquele fragmento de espaço-tempo que compõe uma mínima unidade de significação e que em geral se manifesta entre dois planos e dois cortes, mas nem sempre. Nossas sequências demonstram mais uma coerência semântica do que propriamente formal.

**a. Sinopse:** Helena (Helena Albergaria) e Otávio (Marat Descartes) são casados e têm uma filha, Vanessa (Marina Flores). Otávio perde o emprego ao mesmo tempo em que Helena abre um pequeno mercado de bairro, maior que um armazém (quitanda ou conveniência) e menor que um supermercado. Otávio tenta várias modalidades de busca de emprego, *networking* profissional etc., mas se sente frustrado e esboça sintomas de depressão por haver sido despedido a sua idade, na casa dos 40. O mercado *Curumim*, de outro lado, segue com os percalços previstos em empreendimentos como esses, tais como problemas de comportamento de funcionários e de infraestrutura do local. Esses últimos, por certo, estabelecem a carga dramática com as quais o filme se desenvolve, sempre entre o suspense psicológico e a crônica realista, gêneros canalizados de acordo com o temperamento e a sensibilidade de Helena diante daqueles percalços. Canos entupidos, infiltrações, chorume, odores desagradáveis, cachorros, manifestam-se como se reivindicassem a primazia do estado de natureza, melhor, como se representassem uma ordem primordial que legislava aquele espaço antes da chegada dos novos seres

SEBASTIÃO GUILHERME ALBANO

e uma racionalidade que Helena (mas também sua família) tenta encabeçar, do tipo pequeno burguesa.<sup>1</sup>

## b. As sequências que contamos no filme:

1. Helena (protagonista) e Soraia (corretora) conversam num espaço comercial, uma loja, vazia. Helena acha a foto de um homem que pode ser o antigo inquilino. Helena vai alugar o local e abrir o mercado *Curumim*. Soraia adverte que sr. Alfredo (Nei Piacentini) só deseja alugar a um inquilino que seja de confiança.
2. Otávio em casa mais cedo. Foi despedido. A casa está bagunçada (sem empregada).
3. Helena e Otávio tomam vinho na cozinha e conversam acerca do fato de ele ter sido despedido.
4. Helena e Otávio vão pela primeira vez ao que será o supermercado *Curumim*. Farão uma faxina. Conhecem o vizinho Dirceu.
5. Varrem baratas. Aparece, em *fade in*, o título *Trabalhar cansa*.
6. Empregada nova, Paula, na rua à procura do número do prédio de Helena.
7. Paula na cozinha, pela primeira vez, o telefone toca.
8. Vendo o quarto de empregada, combinam o salário. Menos que o mínimo no primeiro mês e o mínimo a partir do segundo. Sem carteira assinada.
9. A filha, Vanessa, estranha Paula. Esta a cumprimenta, mas a menina não responde.
10. Otávio vai a uma entrevista de emprego. O amigo Carlos, que o recomendou, não está. Uma secretária ou profissional de RH, Márcia, o atende e começa a fazer uma dinâmica com ele e outros dois candidatos a uma vaga. Otávio se recusa a participar.
11. Volta para casa, primeiro dia de Paula. Vanessa já fala com Paula.
12. Helena chega ao supermercado *Curumim* e vê uma fila de candidatos para as vagas de emprego que serão abertas.
13. Helena começa as entrevistas.
14. O sr. Antunes, o pedreiro, faz um reparo na parede. Primeira alusão ao odor estranho.

.....

1 O filme tem 1h40 minutos. Seu elenco é composto por Helena Albergaria (Helena), Marat Descartes (Otávio), Marina Flores (Vanessa, filha do casal), Gilda Nomacce (Gilda, caixa do mercado), Thiago Carreira (Ricardo, empregado do mercado), Naloana Lima (Paula, empregada doméstica), Lilian Blanc (Inês), Hugo de Villavicencio (Jorge, açogueiro boliviano), Eliana Teruel (Soraia, a corretora), Nei Piacentini (sr. Alfredo, o proprietário) e outros.

15. Helena volta à casa. Vê uma toalha ensanguentada. Caiu um dente de Vanessa.
16. Família assiste à peça de teatro infantil na escola de Vanessa. A peça encena a abolição da escravatura.
17. Arrumação do açougue do supermercado *Curumim*.
18. No caixa, cliente pergunta a Gilda se o leite acabou.
19. Otávio vai à segunda tentativa de conseguir um trabalho. Na verdade, ele vai a uma empresa de *networking* e faz um perfil.
20. Paula passando aspirador em casa. Chega Otávio.
21. Primeira vez que veem infiltração na parede do mercado.
22. Helena vai embora. Vê um cachorro na rua. O cachorro late para ela e Ricardo, empregado.
23. Helena volta ao mercado.
24. Otávio arruma o Papai Noel.
25. Helena e Gilda contam Panetones. Faltam seis. Sentem cheiro forte.
26. Otávio limpa a infiltração no chão do mercado.
27. Paula e Vanessa montam árvore de Natal. A mãe de Helena chegou junto com Helena e Otavio.
28. Paula e a mãe de Helena secam pratos na cozinha.
29. Helena e Otávio fazem contas.
30. Pedreiros arrumam buraco no mercado.
31. Helena liga para o encanador.
32. Paula e amiga empregada conversam.
33. Helena volta ao supermercado. Vê o cachorro de novo, pela segunda vez.
34. Entra no mercado e vê alguma coisa lá dentro que não identifica.
35. Mãe faz pavê com Helena.
36. Empregada, Paula, entra para pegar água.
37. Helena e mãe conversam. Helena fala do cachorro para ela.
38. Empregada bebe água no quarto.
39. Pedreiros finalizam a cobertura do buraco.
40. Helena vê Ricardo, o empregado, desviando produtos. Ele se explica.
41. Helena acha caixa com coisas dos antigos inquilinos do local. Fala com o dono, Alfredo, e com a corretora, Vanessa.
42. Brincadeira de cliente com Gilda no caixa. “Pode embrulhar este peru para presente?”
43. Helena e Ricardo discutem. Ela o demite.
44. Paula no microondas. Helena busca canela. A luz apaga.



45. Otávio e Helena discutem: ele não pagou a luz.
46. Noite de natal. Sem luz.
47. Irmã de Otávio conta uma história da infância. Nariz de Helena sangra.
48. Irmã de Otávio paquera mãe de Helena.
49. Helena e Otávio conversam na cozinha. Ele dá um presente de aniversário para ela.
50. Paula procura outro emprego.
51. Otávio sai do quarto de pijamas e atende ao telefone.
52. Otávio trabalha vendendo seguros em casa.
53. Helena conversa com açougueiro, Jorge, boliviano.
54. Otávio acha uma corrente de cachorro, como um grilhão de escravos. Veem nova infiltração se formando. Helena faz vistoria em bolsa de funcionários antes deles irem embora.
55. Vanessa e Paula fazem as malas para a viagem do feriado do Carnaval.
56. Helena e Otávio falam da viagem. Ela diz que não vai.
57. Chuva no mercado que está inundando.
58. Nova infiltração se consolida.
59. Casa de campo – Vanessa e Otávio.
60. Helena e Paula vem carnaval pela TV.
61. Vanessa e Otávio vão a um museu de história natural e veem bichos empalhados. Veem um bezerro com duas cabeças.
62. Helena e Paula no mercado. Paula acha um dente canino.
63. Ricardo faz compras no mercado. Helena o observa, diretamente e pela câmera.
64. Helena vê a nova infiltração, abre o buraco na parede, mas essa cai inteira em cima dela.
65. Paula vê marcas de passos de Helena na direção do quarto.
66. Otávio volta das férias antecipadamente e vê Helena machucada. Vê a pata de um animal que ela trouxe do mercado.
67. Eles vão para o mercado. Acham o animal (um cachorro?) emparedado.
68. Vão enterrar o animal. Jogam sal grosso e depois queimam o animal.
69. O buraco na parede foi tapado dias atrás, mas o dono, sr. Alfredo, diz que eles fizeram um buraco grande demais e se aborrece.
70. Vanessa brinca no supermercado. É a primeira vez que a vemos ali.
71. Vê-se Paula na praça de alimentação do shopping.
72. Paula ganha a carteira assinada.

73. Reunião de *networking* – *workshop*. Não há negros e tampouco mulheres.
74. Otávio participa de dinâmica de grupo e tem de gritar como um animal. O ultimo plano é o do grito de Otávio. Talvez aí descansa uma pálida metáfora acerca do capitalismo selvagem e outras consignas muito convocadas.

## Primeiras palavras

No projeto deste texto subjaz a vontade de investigarmos como um discurso social ainda de grande influência, como o filme para cinema, tende a comentar, representar, apresentar ou mesmo apenas figurar a interpretação e as consequências das mudanças nos regimes de trabalho em sociedades capitalistas. Escusada a vultosa pretensão, na prática tão somente conseguimos parcas descrição e análise da *performance*, no filme *Trabalhar cansa*, de alguns motivos que recordam as relações laborais e que estão inspirados nos códigos sociais que normatizam as práticas do trabalho hoje. Esses motivos e essas práticas são plasmados no padrão de sociedade manifesto nos *actantes* (personagens e suas ações/funções), no todo da *diegese* e nos limites genéricos nos quais o filme ancora seus estatutos de verossimilhança e mimese. Notamos que o produto da descrição e da análise pode ser de maior interesse se adotamos uma visada que descambe para o *sociológico*, a fim de projetar *Trabalhar cansa* como uma manifestação, dentre outras coisas, de uma engrenagem política e metapolítica (BADIOU, 2008). Essa teria implicações dentro e fora do filme, que patenteia certos tipos de relações trabalhistas e suas consequências nas subjetividades individuais e coletivas, nas intersubjetividades. Isso porque o trabalho se configura como uma forma/substância que permeia as atividades mais significativas da vida em comunidade, como um dado constitutivo da vida social. Em que pese ser um filme que acode aos limites do fantástico, *Trabalhar cansa* também textualiza manifestamente aspectos do mundo materialista do trabalho sem, contudo, solicitar procedimentos dialéticos para uma fruição mais depurada. Talvez se indicarmos a tímida gesticulação do suspense no filme solucionemos com mais elegância as antinomias e chegaremos mais além das sínteses metódicas, antes tão recorrentes em filmes latino-americanos de ficção que tematizavam o trabalho (*São Paulo S.A.*, Luis Sérgio Person, 1965; *La Patagonia rebelde*, Hector Olivera, 1974; *Eles não usam black tie*, Leon Hirszman, 1981), e hoje bem mais diluídos nas fórmulas elípticas do *world cinema* (*Bolivia*, Adrián Caetano, 2001; *Workers*, José Luis Valle, 2013). Preferimos chamar essa reunião de discrepâncias de *desengate*.

Pretendemos dissociar só por um instante o mundo da vida e o mundo da diegese para tentar fazer um cálculo que permita encontrar um no outro e vice versa. Isto é, cientes do infortúnio do procedimento, nos lançamos numa aventura. Sabemos que nossa proposta é banal, mas prosseguimos a fim de constituir uma inteligência textual que potencialize o filme. No caso do mundo retratado por *Trabalhar cansa* e do mundo no qual parece inspirar-se, o que se vê e se evidencia é uma espécie de vida laboral/familiar em crise em uma sociedade capitalista avançada, ou nem tanto. As práticas laborais no filme atestam algum retardamento em relação aos paradigmas do progresso, o que pode ser um sinal que funciona para o Brasil, se realizamos uma leitura positivista em que se leve em consideração um estatuto do futuro como progresso e que derive na opinião, que se torna verdade, de que há umas sociedades mais *adiantadas* que outras. Como ilustração, convém remarcar como um lança luz sobre o outro. Basta com uma visada analítica no tópico do liberalismo e sua manifestação. Por exemplo, há sinais de um liberalismo imperfeito nas duas dimensões, no filme e na sociedade ocidental, brasileira, ou paulista, que o filme indicia. Isto é, supõem-se certos limites simbólicos que não apenas atrapalhariam a fluência da economia política numa sociedade liberal no mundo da vida, mas que no mundo figurado do filme *Trabalhar cansa* indica um ideário político e estético/poético determinado (ora uma crítica, ora talvez uma indulgência com as forças poéticas/estéticas em voga).

Por que não há personagens negros no filme? Por que no panfleto das reuniões de *networking* aparecem uma mulher e dois homens brancos e uma mulher negra e nas reuniões de emprego e *networking* (sequências 10, 19 e 74) os candidatos são todos homens e brancos? Ainda que sintamos uma nota imprópria nessa observação (mesmo num filme de brasileiros, é preciso retratar pretos?) pode ser válida percentualmente (recordamos nossa intenção de observar o mundo da vida e a diegese um pelas janelas do outro). Cabe uma remissão a José Guilherme Merquior: “[...] nossos neoliberais raciocinam como *paleoliberais*, saudosistas de uma ordem econômica vitoriana, alheio ao princípio moderno da economia social do mercado e aos deveres do estado num país em desenvolvimento” (1983, p. 241). Reiteramos que, sem muito cabimento para um ensaio acerca de filmes, opinamos, contudo, que se fosse um filme norte-americano, por exemplo, é provável que isso não acontecesse, por lá os negros estarem integrados ao capitalismo moderno/pós-moderno, por dizer algo, ainda que sempre de modo diferenciado, e que portanto há menos lastro para essa ausência na imaginação realista de um filme contemporâneo, a menos que esse mesmo filme se propuser a não mostrar negros.

E mesmo nos Estados Unidos, por que deveria mostrar negros? Com efeito, falar em cinema norte-americano em geral soa tão impreciso que pode suscitar inclusive em que se pense em filmes de Hollywood, o que seria uma comparação descabida por completo quando se trata de *Trabalhar cansa*, circunscrito nas fronteiras do *world cinema*. Que conste a nota: os filmes de Hollywood, considerados mais conservadores no que concerne a ideias sociais, no aspecto racial comportam-se conforme a receita do politicamente correto, com altos percentuais de negros, hispânicos e asiáticos entre os quadros de personagens, atestando a potência do uso instrumental desse expediente. Mas não podemos tocar apenas na epiderme do assunto da representação, bem mais rebuscado no filme ao que dedicamos estas reflexões e, destarte, imune a qualquer explicação generalizada, sem uma pontuação. Manteremos esse mérito como um fundamento tácito.

Nessa mesma temperatura argumentativa, nos questionamos ainda: por que os elementos da natureza, tais como os animais, a água, o dente, o sangue, o ovo com um embrião dentro, as infiltrações e o musgo aparecem como séries físicas (naturais), mas adquirem uma expressão metafísica? Acaso não é essa uma das especificidades do discurso figurado, embolar as matérias primas da diegese com seus possíveis significados? Cremos que não nos excedemos se fizermos um exercício de *desengate* (hermenêutico e semântico) em que o natural resulte em uma encarnação de ameaças a uma certa razão civilizadora de cunho socioeconômico. Donde, o natural (físico, *physis*) aparece então com uma coloração política (ABBAGNANO, 1962)<sup>2</sup>, ou uma intenção de poder que mancha, *metafisicamente* (para além da natureza), a ordenação material do tipo de capitalismo retratado. Ademais, essa espécie de metalepse (causas por efeitos ou efeitos por causas), é uma constante tanto do filme como do capitalismo *real*, movimento de abstração que soe redundar em fetiches. No filme abundam exemplos desse deslocamento ou *desengate* (físico por metafísico e metafísico por físico) e, de fato, ele ensaja a dialética, um procedimento que, no entanto, evitamos. Bem como não identificamos muito claramente protagonistas e antagonistas no campo dos actantes, muito embora haja agentes ou actantes de contradição (Helena, Otávio, Paula, Ricardo, os

.....  
2 *Physis* aqui não tem a complexa acepção pré-socrática, mas aquela que simplesmente associa a palavra com a natureza ou com estados primários. Metafísica tampouco tem a ver com uma ciência de todas as ciências ou mesmo com aquilo que está além da experiência, como são, *grosso modo*, algumas das acepções que registra Nicolla Abbagnano em seu compêndio clássico. Facilitamos a interpretação ligando *physis* à natureza e, metafísica, àquilo que se deriva e se desdobra a partir de unidades elementares.

seres naturais). O singular do fato é que um tal *desengate* não parece ser muito facilmente representável por ser ele mesmo uma espécie de discreto ressaltado na planície em que os estímulos estéticos/poéticos e mesmo éticos são habitualmente expressados nas práticas e conteúdos de sociedades com o feitio da nossa. Contudo, acreditamos que esse deslocamento é verificado com muita assiduidade no filme. Pode ser sentido, entre outras, nas sequências 1, 14, 21, 22, 25, 26, 30, 31, 33, 34, 39, 54, 57, 58, 61, 62, 64, 67, 68. Logo, em face de sua constância esse comportamento é muito mais do que um gesto estilístico, ele é o sopro que anima o corpo e a alma do filme *Trabalhar cansa*.

Para encerrar essas primeiras palavras resta-nos recordar que em *Trabalhar cansa* não há muitas sequências em que o trabalho não apareça como núcleo da ação dramática. Como vimos, contamos 74 sequências segundo nossos critérios, e cerca de 70 enquadram situações de trabalho, seja rentista, assalariado ou mesmo trabalho casual, aquele não considerado por ser doméstico ou não profissional (sequência 28: mãe de Helena, voluntária, seca os pratos que Paula, uma profissional, lava).

### ***Tudo que é sólido desmancha no ar***

Um breve excursão produtivo: o predomínio da interpretação técnica do mundo sugere hoje algumas contradições que também podem estar para além das contradições *hardcore* do capitalismo, o regime econômico ou de produção que se tornou um sistema civilizador. Por exemplo, como não parece mais possível não convivermos com as máquinas, ou mesmo viver sem elas, serão as máquinas capazes de sobreviver sem nós? Ou melhor, serão elas capazes de conviver entre elas? Escusada a digressão, a ideia que parece pertinente para nossa discussão acerca do cinema e do trabalho na sociedade contemporânea, especialmente de nossa análise do filme *Trabalhar cansa*, é o caráter ambíguo que física e metafísica, natureza e segunda natureza, ou imanência e transcendência adquirem no filme, de alguma maneira uma projeção da atualidade, em face da emergência de um mundo moldado já à semelhança de nossa dependência das máquinas ou da interpretação do mundo mediante aparelhagem técnico-científica. Essa apresentação, que poderia traçar uma fenomenologia do domínio (NEGRI, 2006, p. 265), está anulada no filme.

Correm os tempos do capitalismo imaterial. Esta alcunha pode haver despontado no rastro da ascensão de uma modalidade de formação capitalista que desobrigava o investimento da riqueza em comércio ou produção para o comércio, alimentando a busca por um tipo de lucro de grau zero, aquele que ocorre mediante as trocas

financeiras, sem produtividade social mais do que a simbologia tirana gerada pelo fato de poucos conseguirem amearhar tanto e tantos não conseguirem o mínimo. Sérgio Ferro em seu livro *Artes plásticas e trabalho livre. De Dürer a Velázquez* (2015, p.28), uma das inspirações deste artigo, reproduz números emitidos em um estudo de Noam Chomsky em que estima que se nos anos 1970 aproximadamente 90 por cento do capital tinham como destino o comércio e a produção e o restante estava investido no mercado financeiro, dois decênios à frente essa relação se inverteu, resultando em que 95 por cento do capital operem ou se destinem a bolsas de valores, bancos etc., restando apenas cinco por cento para a produção. Se não exatamente a esse fenômeno se deve a adoção intensiva do termo capitalismo imaterial, sim a resultados associados a ele. Eis alguns: a ideia de uma economia de serviços mais o avanço das técnicas de comunicação e informação que inclusive eliminaram a presença de muita papelada nos contratos para a burocracia cidadã, que, por dizer algo, por pouco não eliminaram o livro físico, que matizaram as fronteiras nacionais e seus signos, que forjaram um modo de interação humana quase que totalmente embasado na tecnologia, a ideologia da técnica, que se postula como uma segunda natureza. De acordo com Fritz Machlup em um estudo publicado em 1962, desde os anos 1950 quase 30 por cento do Produto Interno Bruto dos Estados Unidos provinham da indústria do conhecimento, termo derivado de economia do conhecimento, cunhado por ele mesmo. Um estudo de Benoît Godin (2008) esclarece sua acepção de conhecimento, algo que não apenas valida, mas familiariza o processo de inovação constante por que passa o capitalismo. A despeito dessa constatação de mudança de paradigmas na economia, nosso filme não apresenta essa nova situação.

Se adotamos a posição de autores como Hardt e Negri (2000), Lazzarato e Negri (2001), Harvey (2011) e Amorim (2013)<sup>3</sup>, ten-

.....

3 Henrique Amorim atesta que no Brasil “As formas atuais de exploração do trabalho, caracterizadas nas últimas décadas, por um lado, pelo operário polivalente, pela subcontratação, pelos cortes salariais e, por outro, pela flexibilização de direitos trabalhistas e pelo enfraquecimento dos partidos e sindicatos ligados às classes trabalhadoras em diferentes países, foram gestadas pelo capital para salvaguardar e ampliar seus domínios políticos e sua valorização. Os elementos centrais da reestruturação iniciada nos anos 1970 tiveram e ainda têm o objetivo duplo de, no momento em que aprofundam as bases de sua dominação e de sua valorização na produção de mercadorias, afetar negativamente a organização política da classe trabalhadora, limitando seu poder de intervenção nas formas de organização do trabalho. Para tal, a substituição de trabalhadores por máquinas e robôs, além da implementação de formas mais eficazes no processo de controle e gestão do coletivo de trabalhadores, foram largamente utilizadas em vários setores da produção. Dessa forma, o número relativo de trabalhadores foi reduzido,

demos a caracterizar épocas ou séries históricas da civilização em que sobressaem determinados esquemas de atuação econômica. Segundo eles, pode-se distinguir um período em que houve preponderância de um tipo de capitalismo considerado, antes, capitalismo industrial ou fordista, e agora capitalismo cognitivo, informacional, imaterial etc. Esses autores estão cientes de que há um período de transição em que muitas das características de ambos os esquemas convivem ou mesmo se confundem e ainda quando se consolidam não se tornam complexos puros de proposições. De fato, não há especificidades incompatíveis entre um e outro, uma vez que o que parece ocorrer é que o trabalho e a produção material começam, a partir de meados do século XX, e mais acentuadamente ao final dele, a estarem condicionados pelo que Hardt e Negri (2000, p.41) dizem ser a *produção da subjetividade*, ou seja, aprimorou-se o efeito de naturalidade ao se consolidarem os modelos de produção e consumo capitalistas em boa parte do mundo e operou-se a reunião de fato entre o que alguma vez foi cindido antes em estrutura e superestrutura. É o que os especialistas hoje denominam de capitalismo cognitivo ou capitalismo *bioproduzido e bioprodutivo* (BLONDEAU et altri 2004). Com um tipo de continuidade que, totalmente, assemelha uma ruptura muito típica dos processos capitalistas, quase sem incompatibilidades radicais, vivenciam-se duas séries históricas diversas. E o filme projeta essa transição, malgrado ali a precariedade das relações de trabalho (especialmente Paula, mas também Glória e Jorge) sejam um índice importante, ainda que denote um atraso (pois esta é uma prática histórica no Brasil) e o filme não se fixa em nenhum deles.

Em *Trabalhar cansa*, a ideia de sobrenatural não necessita ser explicada ou demonstrada, pois ela é uma manifestação, uma imância, como dissemos. Em verdade, o natural, ou o físico, é o que se desborda metafisicamente. Pois os elementos do mundo físico (água, musgo, pelos, animais etc.) são evidentes ameaças à ordem que Helena pretende instaurar. Há ali, mais do que uma física do trabalho, ou do trabalho como tarefa física, uma exposição do trabalho como catalizador de uma metafísica (não transcendental), o que está às raias de imprimir ao filme um resultado que ultrapassa a fetichização. *Trabalhar cansa* é um filme de suspense (metafísico) em que quase todas as sequências estão vinculadas à materialidade do trabalho, do emprego etc. Eis outro *desengate*.

.....  
o que fez com que os trabalhadores que permaneceram empregados acumulassem funções? (2013, p. 105).

No filme há mesmo uma indagação acerca dos sentidos e das significações do lugar que o trabalho adquire ou pode adquirir hoje na vida de um ser humano que vive em sociedade, ou mais, até das diferentes expressões que o trabalho impinge à existência de vida, para além da questão atinente apenas a sua sobrevivência. Basta com pensar na função do tempo humano que a história do filme apresenta, todo dedicado ao trabalho, uma vez que quase não há tempo livre e nem tempo diegético morto, salvo exceções que logo indicaremos. Ainda reiteramos que no filme as novas relações de trabalho não se apresentam de todo concretizadas por conta daquela marcação de um liberalismo de retaguarda. *Grosso modo*, na história do cinema podemos indicar um pendor a retratar duas tipologias básicas de representação/figuração em dois períodos diversos: o primeiro modelo, aquele que vigorou mais ou menos até os anos 1970, tende a projetar ambientes coletivos, com lutas sindicais e sobretudo com a ideia de desumanização do sujeito para a valorização de uma coletividade mecanizada. Ostentavam-se amplas coletividades, com fábricas, sindicatos e trabalho organizado. No segundo, o ambiente é menos populoso e a luta por direitos ou mesmo pela manutenção do emprego é mais precária porque as relações de trabalho são vilipendiadas. Enfeixaremos filmes quase aleatoriamente a fim de que se possa ter uma noção do que se fala. Do primeiro citamos: *A greve* (Serguei Eisenstein, 1925), *L'Atalant* (Jean Vigo, 1934), *Janitzio* (Carlos Navarro, 1935), *Tempos modernos* (Charles Chaplin, 1936), *Redes* (Fred Zinnemann, 1936), *La perla* (Emilio el Indio Fernández, 1947), *Sindicato de ladrões* (Elias Kazan, 1954), *O processo* (Orson Welles, 1962), *Os camaradas*, (Mario Monicelli, 1963), *A árvore dos tamancos* (Ermano Olmi, 1973), *São Paulo Sociedade Anônima* (Luis Sérgio Person, 1965), *Eles não usam black-tie* (Leon Hirschman (1981), *Class Relations, Sicília e Works, Peasants* (Jean-Marie Straub e Danièle Huillet, 1984, 1999, 2001), *Millennium Mambo* (Hou Hsiao-Hsien, 2001), *Garotas do ABC e Falsa loira* (Carlos Reichenbach, 2004; 2007), entre outros. Do segundo alistamos: *Rosseta e Dois dias e uma noite* (Luc e Jean-Pierre Dardenne, 1999; 2014), *Que horas são aí?* (Tsai Ming-Liang, 2001), *La libertad e Liverpool*, (Lisandro Alonso 2001; 2008), *Lundi Matin* (Otar Iosseliani, 2002), *Lunes bajo el sol* (Fernando Leon de Aranoa, 2002), *O mundo e Um toque de pecado* (Jia Zhang-Ke, 2004; 2014), *Syndromes and a Century* (Apichatpong Weerasethakul, 2007), *Nossa vida não cabe em um opala* (Reinaldo Pinheiro, 2008), *Viajo porque preciso, volto porque te amo* (Karim Aïnouz e Marcelo Gomes, 2009), *Reflexões de um liquidificador* (Selton Mello, 2009), *La vida útil* (Federico Veiroj, 2010), *Workers* (José Luis Valle González, 2013), *Que horas ela volta* (Anna Muylaert, 2015), entre outros.



## A destruição criativa em *Trabalhar cansa*

Às vezes parece que o cinema não deveria ser considerado a arte do visível, mas da visualidade e do fazer ver. Se fosse desse modo, em tempos de trabalho imaterial, seria possível representar as atividades que configuram práticas laborais? O que é a representação? Amiúde, quando o cinema se propõe a arte (*ars*, em sentido moderno e contemporâneo, isto é, não *ars* em sua acepção helênica/latina de ofício), e em especial a imagem fílmica não opera apenas no plano da representação, mas da apresentação, da *poiesis*, bem como da remissão e da alusão (tanto à história das imagens no cinema como à história *tout court*), e isso tanto ao que já está previamente conotado em âmbito social, o que está agendado e preenche de sentido, como também ao que poderia ser aquela *forma em formação*, quando assinala configurações discursivas inéditas. Convém então resumir o processo fílmico de produção de sentido a um ato de figuração ou de projeção, dois conceitos com os quais lidamos aqui, sem necessidade de aclará-los em demasia. De alguma maneira esses mecanismos aos que poderíamos acrescentar a atribuição de fenomenológicos, isto é, a potência poética e *presentativa* deles, minoram as leis narrativas e representativas que o senso comum reputa como inerentes à chamada linguagem do cinema ou da imagem em movimento. Cinema é narração e representação porque plasma a transformação de um estado de coisas em outro, de um afeto em outro, como estima Deleuze (2004), em flagrante elaboração e reelaboração de elementos físicos, conotados e, como se os três pudessem ser dissociados, também simbólicos. Mas sempre convém repisar que o cinema soe operar outras modalidades de expressão bem mais complexas do que a da narração e representação. Em *Trabalhar cansa* a fotografia de Matheus Rocha e a direção de arte de Fernando Zuccolotto orientam o olhar e as emoções para uma existência gris, um estereótipo do mundo pequeno burguês pintado com as cores opacas que conservam o embotamento geral das emoções. O efeito é previsível e mesmo assim ainda funciona bem.

Talvez fosse mais pertinente se disséssemos que o cinema pode ser a arte da *evidência*. Agora sim arte (*ars*) ganha o sentido de técnica. Se observarmos a etimologia da palavra *evidência*, a mesma de *ver*, percebemos que sua acepção mais corrente aclararia nosso propósito: no cinema, uma evidência é algo que parte de algum lugar ignoto a fim de se mostrar ao espectador, para ser, sobretudo, mas não apenas, posto à vista. Não se quer dizer que os sentidos que valem à pena disfrutar sempre sejam sublimados, mas a fruição ganha com um dimensão arqueológica. E esse hábito favorece a que sempre se esteja um passo adiante ou um passo atrás da mera representação.

No caso de *Trabalhar cansa* encontramos sinais que nos levam mais ou menos a consolidar séries às quais podemos atribuir a denominação de materiais e imateriais, mas quase nunca de representativos. Por exemplo, no filme não se representa a mudança de paradigmas das relações trabalhistas, mas essa está fixada na ideia de destruição criativa que alude às constantes “revoluções técnico-produtivas” ao regime. Pois o realismo, e talvez ainda mais o realismo psicológico, é um horizonte genérico prenhe de possibilidades em face de sua verossimilhança imbuída de transparência, mas tensionada por uma nota poética, supostamente um desejo burguês de sutileza e filigrana. Essa é outra das engrenagens que franqueiam o *desengate* referido. Por certo, existem causas e efeitos de *desengate*.

Mas o que se vê no cinema, em geral? Veem-se planos, enquadramentos, movimentos de câmera, atores/personagens, lugares/cenários/diegese, objetos, narração, desenho de arte, relações entre os corpos (personagens e objetos), enfim, a *mise-en-scène*. E o que se evidencia? O que nos faz sentir e pensar por intermédio de estímulos visuais e sonoros quando se vai ao cinema? Via de regra, diríamos que os afetos e as ideias se entrelaçam e são a matéria prima da obra. Se essa cooperação do ver e do evidenciar é atualizada em quase todos os filmes, qual é a especificidade afetiva e de ideias que a experiência de um filme como *Trabalhar cansa* pode suscitar? Cremos que mais do que as proposições enviesadas por figuras sintáticas e semânticas que cruzam as referências do mundo da vida com as referências da diegese, que são as mesmas e também outras, como dissemos na primeira parte deste estudo, em última instância, nosso filme representa, apresenta, figura, projeta, ensaja e mesmo evoca uma tensão entre o trabalho capitalista e a subjetividade ocidental, entre o capitalismo como regime econômico e o capitalismo como sistema de civilização.

A sintonia entre os dois elementos de valor, mundo pequeno burguês delineado por tons apagados, consagra-se como instrumento definitivo no traçado do jogo entre o que se vê, o que se evidencia e o que se frui. No fragmento 9, a pequena Vanessa estranha Paula, e passa por ela sem a cumprimentar; na sequência 15, Helena retorna à casa, onde deixou Paula e Vanessa sozinhas e sem se conhecerem bem, e vê logo na entrada uma toalha manchada de sangue. Ambas as sequências são orientadas por índices de um comportamento padrão de suspeição infantil e de preocupação de uma mãe por sua filha no dia em que a deixa sozinha com uma estranha em casa. Ambas evidenciam e dizem mesmo um pouco mais do que isso no filme, pois a primeira alerta para a possibilidade de Vanessa não se adaptar a Paula *por algum motivo* e o segundo aponta para um momento de parêntese do bem

estar da menina (aliás, parêntese que dura o filme todo). E se adotamos o ângulo sociológico que lança luz às relações de raça (Paula e o sr. Jorge, o açougueiro boliviano, são os únicos personagens com a cor da pele mais escura a participarem da diegese) e de classe (subalternos e patrões, empregada doméstica, dona da casa, filha da dona da casa), vemos aumentar ainda mais o pano para a manga. O fato é que através de qualquer prisma de onde se observe o filme as relações humanas ali estão definidas por relações de poder e políticas que, intuimos, estão até para além do trabalho capitalista, mas que o bom senso deste nosso momento histórico só nos permite asseverar que elas apenas podem ser encenadas em uma sociedade com uma história de relações e exploração de cunho capitalista como a apresentada no filme. Um dos efeitos do *desengate* é que tampouco se pode dizer que se trata da sociedade brasileira ou paulista, pois seu esquema de representação de raça é muito discrepante de qualquer realismo nacional e o aproxima do *world cinema* e de sua iconografia. Afora não reivindicar um estatuto de validação de uma verdade exterior ao filme, ambas as sequências e seus corolários simbólicos e intelectivos complementam, isotopicamente, as sensações ou emoções dominantes. O desarranjo entre as propriedades do físico e do metafísico, entre o abstrato e o material facilita a geração do suspense, que percorre a 1h20 de duração da película.

Dois outros tópicos poderiam nos auxiliar nessa descrição das causas e efeitos do *desengate*. O caso das paixões (*o pathos*), tão achatadas pela temperatura emotiva do filme (como dissemos, bem impressa pela iluminação, pela fotografia e pela direção de arte, mas também pela contenção dramática dos supostos protagonistas), é sintomático. Mesmo quando as paixões quase afloram, por exemplo, na sequência 4, em que Helena e Otávio começam a se acariciar logo na primeira visita deles juntos ao mercado, e na sequência 45 em que Helena grita com Otávio por ele não ter pago a conta de luz de casa, nenhum arroubo se concretiza, deixando em aberto a consumação do ato passional, que não virá. Esse meio tom pincela também as sequências em que o filme aponta para o sobrenatural (o mencionado esquema de expressão metafísica do mundo físico, talvez o primeiro funcionando como antagonista e o outro como protagonista, se os observarmos de um prisma conservador), e como dissemos, essas sugestões percorrem quase toda a peça, pois estão nas sequências antes assinaladas, cerca de 20 das 74 existentes no filme. O segundo tópico seria mesmo aquele que condensa um estranhamento pessoal de Helena, de quem parece ser o temperamento dominante da obra. Destarte, por que não equiparar a representação com a evidência no sentido de processo como já estabelecemos aqui? Por exemplo, na sequência 37, quando Helena, fazendo

pavê com a mãe na cozinha, conta que viu alguma coisa não identificada no mercado. Entretanto, a mãe, com atitude pragmática, se concentra em ensinar que ela não deve parar de mexer a colher e, depois de verificar a intensidade do fogo, repara que Helena sequer acendeu o fogão por estar divisando fixamente algum lugar para além daquele ambiente. O que poderia ser uma bonita analogia do momento por que passa Helena e sua família, em face da complexidade da situação trabalhista de Otávio e seus percalços no *Curumin*, torna-se uma espécie de evidência transversal, de resumo opaco dessa conjuntura da existência, uma tradução meio epifânica daquele momento de sua vida numa ação ordinária, que se eleva quase que a contragosto como uma metáfora.

Prossigamos então com a descrição e interpretação sucinta de elementos que para nós constituem as evidências do programa estético e político do filme *Trabalhar cansa* e sua possível projeção de ângulos dos regimes de trabalho complementares e vigentes no atual estágio do capitalismo. Em face de que mais ou menos demos a entender a relevância de se pensar em evidências no filme, quando falamos em programa estético/poético e político nos sentimos obrigados a fornecer as coordenadas do que consideramos ser *programa, estética/poética e política*. O *programa* que creditamos ao filme constitui-se da ação coletiva que caracteriza a produção de cinema e cujo resultado recai mormente, neste caso, sobre os esquemas que o produtor e diretor alinharam para ele. Essa vertente do programa contempla o *habitus* econômico e político, mas também considera o horizonte retórico e poético que vige ao momento da produção e, finalmente, também os códigos de recepção, desde o espaço em que se projeta o filme (cinemas multiplex, cinema de arte, cineclubes), e o espectador o desfruta, até um incerto repertório do gosto que porventura possa indigitar quem é esse espectador e, na medida do possível, por que está ali. Se essa previsão da produção já antecipa diretrizes estéticas, poéticas e políticas do filme, o que faz é de antemão o classificar no que concordamos ser o *world-cinema* (baixo orçamento, realismo/naturalismo, representação ou apresentação de sociedades análogas às sociedades em que o diretor nasceu, em geral países periféricos ou, como antes se chamavam, países de *terceiro mundo*) (DENNISON, 2005; DUROVICOVA & NEWMAN, 2010; NAGIB, 2005, 2011, 2012).

Já como *programa estético/poético* concebemos os esquemas de estímulos dos sentidos, emotividades e das afetividades desencadeadas por sua relação com aqueles significados/sentidos que a produção e a direção lograram articular nas engrenagens lógicas do discurso do filme. Explicando: o projeto estético/poético consigna-se a como são figurados os tais motivos do trabalho e como essas

figuras atuam na fruição. Qualquer relação de significação/produção de sentido necessita de uma licença afetiva para consumir-se e as figuras relativas ao trabalho são os mediadores de uma e outra ordens. Recordemos que o *desengate* promovido pelo suspense também atravessa todo o filme, que conta com 74 seqüências, e pelo menos 70 diretamente relativas ao trabalho. Vejamos alguns exemplos que contemplam esse programa:

Seqüência 2: Otávio chega a casa mais cedo e a casa está muito bagunçada, desordenada, a insinuar a antevisão do solene caos que a partir de então seria a norma na vida deles.

Seqüências 16 e 17: Helena e Otavio assistem à peça infantil na escola de Vanessa. Encena-se a abolição dos escravos. Corte. Vê-se uma peça de carne pendurada e Helena colando um adesivo na vitrine do açougue, observada com simpatia por Jorge, o açougueiro boliviano. (Não raro são ouvidos relatos na imprensa de migrantes bolivianos que são objeto de trabalho escravo em São Paulo).

Seqüência 37: a mãe de Helena faz um pavê com ela. Helena está tão distraída que esquece de acender o fogo e começa a contar um acontecimento estranho ocorrido no mercado. Girando só um pouco a roda interpretativa, recordamos que o fogo é um símbolo importante no Ocidente.

Seqüência 46: noite de Natal, sem luz elétrica...

Seqüências 63, 64, 65 e 66: Ricardo, o funcionário despedido por roubo, faz compras no mercado. Trabalhando no feriado de Carnaval, Helena e Gilda o atendem. Corte. Mais tarde, sozinha no estabelecimento, Helena vê a nova infiltração na parede do *Curumim* e, ao tocá-la, essa desmorona em cima dela. Corte. Paola segue as marcas das pisadas de Helena no corredor da casa que leva até o quarto do casal. Corte. Otávio chega mais cedo das férias, entra no quarto e vê Helena tampada por uma coberta que ele mesmo parece ajudá-la a retirar de cima.

Por seu turno, como *projeto político* restringimos nossa concepção às representações e apresentações de imagens e sons que encerram em si uma direção das conotações de possíveis relações de poder ou sua contestação no filme:

Seqüência 1: Soraia falando com Helena que o proprietário, sr. Alfredo, não aluga o imóvel do supermercado para qualquer um,

pois os antigos inquilinos fizeram obras e os acabamentos ficaram muito ruins.

Sequência 24: cliente de terno, como Otávio se vestia antes de ser despedido, pergunta onde tem cerveja gelada para Otávio, que de calça jeans e camisa polo listrada arruma o Papai Noel do mercado.

Sequência 27: Helena chega com a mãe e Otávio e vê Paula e Vanessa montando a árvore de Natal.

Sequência 45: Helena diz que Otávio é um inútil, pois não pagou a luz.

Sequência 53: Helena negocia com Jorge, o açougueiro boliviano, a sua ida ao mercado no Carnaval para trabalhar.

Sequência 69: sr. Alfredo com Helena e Soraia reclama do conserto que Helena fez na parede do imóvel.

Essas assinaturas gerais, particularizadas em *Traballar cansa*, levam ainda a que seja incontornável se não a comparação, ao menos a alusão a outros filmes passados ou coetâneos. A tipologia de peças fílmicas às que nos referimos em geral neste trabalho, tanto os mais antigos, incluindo os de Hollywood, como os do *world cinema*, tendem a forjar sua figuração de mundos sob os parâmetros de verossimilhança dos gêneros realistas, logo o trabalho costuma exercer um papel crucial nas escalas dramáticas. Fica explícito que esse substrato realista, de hábito, recai sobre a representação ou apresentação de práticas sociais cotidianas, tal como pessoas exercendo alguma tarefa produtiva, geralmente em modo de trabalho assalariado ou, de outra maneira, de tarefas familiares (neste último caso pensamos nas práticas de produção da comunidade de menonitas em *Luz silenciosa*, Carlos Reygadas, 2011). Não obstante isso, são poucos os filmes que desenham em sua *mis-escène* o que consideramos ser uma *problemática laboral*, como ocorre em *Harla County, USA* (Barbara Kopple, 1976), *La vida útil* (Federico Veiroj, 2010), entre alguns outros.

Ainda que talvez sejam o dinheiro, a propriedade e o trabalho as modalidades de valoração, três objetos axiomáticos, as categorias que Marx considerou estarem mais sujeitas à ação da máquina abstrata produzida pelas lógicas do capital e seu braço ideológico, o capitalismo, encerraremos nossa breve análise comentando que se nos aproximamos teoricamente ao trabalho no nosso filme sob a égide de uma teoria a respeito de um tipo de produção humana que foi sequestrado pelos ditames das modalidades econômicas preponderantes no

capitalismo moderno e contemporâneo, cremos que podemos rever a categoria de burguesia com o intuito de lançar luz sobre as relações de *engate* referidas.

Para ilustrar um pouco mais essa diversidade entre o antes e o agora no que tange à tematização do trabalho no cinema, ainda podemos recorrer à esvaziada noção de burguesia. Como uma espécie de cognome com uma nota irônica para classe média (WALLERSTEIN, 1988), vem a nosso socorro no momento de indagar esse movimento de figuração (metalepse, eclipse, estranhamento) que tingem o filme e está para além de uma mera constante estilística. Essa indefinição entre o físico e o metafísico, entre o que os regimes de trabalho suscitam como estímulo para a formação das subjetividades dos cidadãos do século XXI e o que as relações de trabalho provocam nas ações, funções e emoções que os personagens de *Trabalhar cansa* realizam e exprimem, é uma chave para a inteligência das modalidades de abstração às quais o capital, o capitalismo, necessita recorrer para se adaptar constantemente; essa é uma leitura realista enviesada que propõe o filme. A própria burguesia é definida por tal relação ambígua entre o trabalho manual do proletariado e o ócio (criativo ou não) da aristocracia e não chega a ser uma classe com características fixas, mas se reconhece principalmente pela ideia de propriedade e pelos gostos, *The encounter of property and culture* (MORETTI, 2013, p. 4). Para nós esse adágio sumariza a passagem do capitalismo como regime econômico para um sistema civilizador e sua trajetória de abstração e virtualização das relações trabalhistas e, como consequência, da força de trabalho.

Quando observamos os personagens de Helena e Otávio vemos que a noção de herói abstrato (MORETTI, 2013; LÚKACS, 1968; 1974) cabível no psicologismo do romance do XIX, mas que permeia os *actantes* de obras do XX e XXI, cai igualmente bem nas atitudes da mãe de Helena (sequência 35: fazendo pavê) e também de outros. Funciona ainda para que meçamos a evolução dos humores de Helena ao longo do filme. Se ela inicia sua empresa de montar um mercado de maneira razoável, com uma perspectiva tímida, porém lúcida, aos poucos seu comportamento vai se tornando mais introspectivo e adquirindo feições se não propriamente de usura, que então já seria uma neurose patética, a vemos arranhar aquela desconfiança atávica dos personagens burgueses dogmáticos (Harpagão, Félix Grandet), mal assimilando percalços colaterais até correntes num ramo como o dela. Isso tem relevo nas sequências 45 e 54.

Mas essa mudança, bem como o avanço daquela linha interpretativa que podemos denominar de metafísica sobre os elementos físicos (os cachorros, a água, o odor, o musgo, por exemplo, figuram

ameaças), nunca é brusca ou mesmo definitiva. Ao contrário, vai se espalhando tão devagar que parece cautelosa, como se fosse uma entidade nefasta a sondar o terreno antes de uma investida de fato. E essa parcimônia nos remete uma vez mais ao caráter cauto e mediano que se tende a atribuir à burguesia. Segundo Franco Moretti, esse *pathos* comedido reporta a alguma coisa próxima da mediocridade (2013), pois o personagem burguês, à diferença dos épicos ou trágicos clássicos, sempre estão entre a literatura e a história, entusiastas do individualismo e do realismo que Ian Watt (1964) reputou ter iniciado com Robson Crusoe, Moll Flanders e Tom Jones, quase que impossibilitado de imaginar para além do seu campo de visão, muito embora em plena era mercantil e em vias de se chegar aos grandes imperialismos europeus, onde as viagens foram um mote de vulto nas narrativas de entretenimento doutrinal (o mesmo Watt dirá que naquele momento só era cabível reproduzir, às vezes alegoricamente, o horizonte da alvorada da burguesia) nós acreditamos que a viagem é um desejo de mudança e encerra uma insatisfação que pode ser associada a uma pulsão crítica ou a algo que o valha.

## Últimas palavras

Recapitulando, cabe comentar que no filme em apreço as questões da propriedade, da hierarquia burguesa do proprietário (o burguês), do inquilino (comerciante, pequeno burguês), do funcionário (profissional liberal? novo proletariado?) e dos seres naturais (os cachorros que parecem visar um retorno a seu espaço, instaurando uma cisão entre trabalho capitalista e mundo *encantado* ou pré-burocrático moderno) são uma pauta mais ou menos discreta, mas influente. De fato, tudo opera em desfavor de Helena. O proprietário quer tudo bem limpo, obras bem acabadas, notas fiscais etc., até que ao final parece que ela terá de deixar o lugar. Os funcionários a roubam e os cachorros a assombram. Nesse tempo diegético vinculado integralmente às causas e consequências do mundo do trabalho, como diz Negri, “o tempo é o todo da exploração e da libertação” (2006, p. 44), também os espaços da diegese são quase sempre o *locus* laboral bem como as ações são expressões de uma tarefa remunerada ou de *sobrevivência*, cujas intenções infiltram-se em todos os cômodos da casa de Helena, lugar em que Paula trabalha, e do mercado, os dois sítios em que a diegese preponderantemente se desenvolve. Cremos que as sequências que acontecem fora desses locais, mas quase nunca dissociadas do trabalho, são as 10, 19, 59, 61, 68, 71, 72 e 74. E cremos que as sequências desligadas dos sentidos do trabalho são tão somente as 46, 48, 49, 51 e 61. O filme atinge essa densidade emocional com o auxílio do desenho de arte (produção



de arte, contida aí a cenografia, o vestuário, a iluminação, a direção de atores etc.) e, certamente, de outros aspectos que são mobilizados e mesmo se mobilizam a fim de evidenciar o efeito de rarefação de um mundo permeado muito pelas obsessões de Helena com seu supermercado, mas também de Otávio pelo trabalho em uma empresa. As poucas externas, sempre com as ruas vazias e uma coloração acinzentada, recalcam as associações referentes às disposições temperamentais dos actantes, personagens e ações (com espíritos abatidos, índoles reflexivas etc.). Note-se que Helena adquire o *Curumin* ao momento em que Otávio perde o emprego e que depois de uma longa jornada dedicada ao trabalho com o fito de integrar ou voltar à racionalidade avançada, o filme culmina com a sinalização do retorno a um estágio de quase barbárie. Helena parece ter de entregar o local onde funciona o *Curumin*.

O estatuto político e de poder da tipologia de representação/apresentação do trabalho no filme, se ainda podemos discriminar entre instâncias de poder e instâncias de atuação política, opera a partir do ordenamento que dispunha a respeito da propriedade. Portanto, o sr. Alfredo está no topo da pirâmide social e em suas três intervenções (sequências 1, nesta só menção, e depois nas sequências 41 e 69) definem-se toda a sorte das relações humanas e empresariais da fábula. Como corolário, seu Alfredo é um agente de poder constituinte. Dissemos que a vida de Helena depende dele, sendo que ele só aparece duas vezes. Se remarcássemos um resultado político/filosófico para a impressão que a questão do trabalho deixa no filme, poderíamos concluir que se trata de um dispositivo de poder com total capacidade de alienação, uma vez que não parece existir vida para além de certo tipo de trabalho ou serviço ou emprego (*work, labor, job*).

Como referido, malgrado o filme projete relações trabalhistas e de classe etc. bastante convencionais, não chegam nem mesmo aos parâmetros que são impostos pelas modalidades do capitalismo abstrato. Há ali uma encarnação política apenas mais ou menos renovada de discursos variados que não mais remetem ao poder engendrado pelo capitalismo ou pelo estado, muito embora a situação social do mundo de Helena e Otávio se intua aqui e ali, isso é, situação de representação de um mundo fora do filme. O trabalho visível ganha um estatuto de *a-histórico* no decorrer da narrativa, negligenciando inclusive a ação de agentes contemporâneos mais ostensivos e caudatários de movimentos trabalhistas mais à vanguarda. Os aspectos dominantes das relações laborais contemporâneas não pertencem ao ideário deste filme ao não ocorrer aquela relação que Negri estabelece entre tecnologia e processo social (2006, p. 273). Se observarmos nosso filme a partir da perspectiva da fenomenologia trabalhista percebemos

que todo olhar (mirada, visão) é fruto de uma formação cultural que pode incluir uma expressão em uma formação discursiva, donde, redundando em que as imagens cinematográficas (analogicas ou digitais) são antes intersubjetivas que meramente subjetivas, daí nossa precariedade ao analisar por separado os dois planos, o externo e o interno ao filme, e a necessidade, pouco explorada aqui, mas sinalizada com a noção de *desengate*, de adotarmos o que Badiou denomina de metapolítica. Portanto, ao tentar dissociar por um instante o mundo da vida e o mundo da diegese, só logramos permutar estímulos políticos, de poder, recodificações éticas, morais e performances estéticas que se combinam no programa poético do filme, percebido e evidenciado nos meandros e no roçar entre as mesmas imagens, mas em seu diálogo com outras modalidades significativas e também outras imagens produzidas pela máquina social. Afinal de contas, o que se quer dizer é que o filme *Trabalhar cansa* é ele mesmo um texto que prolonga a inteligibilidade coletiva (acerca do cinema, da estética, acerca do trabalho, da política, do poder) ao mesmo tempo em que funda uma poética e uma inteligência próprias, representando e apresentando o mundo, e representando-se e apresentando-se como um mundo. O filme não opera uma simulação do real, porquanto para nós, pelas lentes do procedimento de *desengate*, constatamos ser ele uma realidade em si.

## Referências

- Abbagnano, N. 1962 *Dicionário de filosofia* (São Paulo: Mestre Jou).
- Amorim, H. 2013 “O trabalho imaterial no debate contemporâneo” em Antunes, R. (org.). *Riqueza e miséria do trabalho no Brasil II* (São Paulo: Boitempo).
- Badiou, A. 2009 *Compendio de metapolítica* (Buenos Aires: Prometeo).
- Benoît, G. 2008 *The Knowledge Economy: Fritz Machlup's Construction of a Synthetic Concept*. Project on the History and Sociology of S&T Statistics Working Paper Nº 37.
- Blondeau, O.; Whiteford, N.; Vercellone, C. et al. 2004 *Capitalismo cognitivo, propiedad intelectual y creación colectiva* (Madrid: Traficantes de sueños).
- Deleuze, G.; Guattari, F. 2004 *Mil platôs. Capitalismo e esquizofrenia* (São Paulo: Editora 34).
- Dennison, S. 2005 (orgs). *Remapping World Cinema: Identity, Culture and Politics in Film* (Londres: Wallflower Press).
- Durovicova, N.; Newman, K. (eds.) 2010 *World Cinemas, Transnational Perspectives* (New York/Londres).
- Ferro, S. 2015 *Artes plásticas e trabalho livre. De Dürer a Velázquez* (São Paulo: Editora 34).
- Hardt, M.; Negri, A. 2001 *Imperio*. (Buenos Aires: Paidós).
- Hardt, S. M. 2015 *Latin American Cinema* (Londres: Reaktion Books).
- Harvey, D. 2011 *The Enigma of Capital and the Crises of Capitalism* (Oxford: University of Oxford Press).

- Lazzarato, M. ; Negri, A. 2013 *Trabalho imaterial. Formas de vida e produção de subjetividade* (Rio de Janeiro: Lamparina).
- Lukács, G. 1968 *Introdução a uma estética marxista* (Rio de Janeiro: Civilização Brasileira).
- \_\_\_\_\_ 1974 *Teoria do romance* (Lisboa: Fundamento).
- Machlup, F. 1962 *Knowledge: its creation, distribution, and economic significance. Vol. III, The Economic of Information and Human Capital* (New Jersey: Princeton University Press).
- Moretti, F. 2013 *The Bourgeois. Between History and Literature* (Londres/New York: Verso).
- Nagib, L. 2005 “Towards a Positive Definition of World Cinema” em Lim, S. H.; Dennison, S. (orgs) *Remapping World Cinema: Identity, Culture and Politics in Film* (Londres: Wallflower Press).
- \_\_\_\_\_ 2011 *World Cinema and the Ethics of Realism* (New York/Londres: Continuum International Publishing Group).
- \_\_\_\_\_ ; Perrian, C. ; Dudrah, R. 2012 *Theorizing World Cinema* (Londres: New York: I.B.Taurus).
- Negri, A. 2006 *Fábricas del sujeto/Ontología de la subversión. Antagonismo, subsunción real, poder constituyente, multitud, comunismo* (Madrid: Akal).
- Sadler, D. J. (Ed.) 2015 *Latin American Melodrama. Passion, Pathos, and Entertainment* (Illinois: University of Illinois Press).
- Wallerstein, I. 2015 “The bourgeois(ie) as Concept and Reality” em *New Left Review* 1/167 (janeiro-fevereiro 1988). Acesso em 13 de novembro de 2015.
- Watt, I. 1964 *The Rise of the Novel: Studies in Defoe, Richardson, and Fielding*. Berkeley (Los Angeles: University of California Press).

# Aportes de coyuntura



La sección de *Aportes de coyuntura* de la Revista *i+c* CLACSO tiene la intención de publicar expresiones y enfoques plurales acerca de las cuestiones políticas referidas a problemáticas locales, regionales y latinoamericanas.

La meta de este apartado es sumar y, eventualmente, impulsar controversias y/o acuerdos que contribuyan a la evolución de la disparidad de las posiciones que emergen desde la urgencia de la inmediatez de los tiempos de la coyuntura política y socioeconómica.

Las exposiciones teñidas de una clara mirada rigurosa que publicamos en este apartado son producciones de autores y/o colectivos orgánicos, con experiencias e itinerarios, sin limitaciones de las posiciones o matices ideológicos de los productores que proveen los textos aquí publicados. Los trabajos son expresiones y responsabilidad de los autores.

En este número se presenta una entrevista a Joanne Rappaport, llevada a cabo durante el XXXV Congreso de la *Latin American Studies Association* (LASA) en Lima, Perú. La entrevista realizada por Fabiana Frayssinet, de CLACSO TV.

# Joanne Rappaport

“En EEUU tenemos  
que reconocer que en  
Latinoamérica se  
hace teoría”

por Fabiana Frayssinet

## Resumen

En esta entrevista realizada por Fabiana Frayssinet, de CLACSO TV, durante el XXXV Congreso de esa organización, realizada en Lima, Perú, el día 2 de mayo de 2017, en la Pontificia Universidad Católica del Perú, Joanne Rappaport repasa la trayectoria, la evolución y los desafíos que LASA ha abordado en sus cincuenta años de existencia.

## Abstract

*In this interview conducted by Fabiana Frayssinet, from CLACSO TV, during the XXXV Congress of that organization, held in Lima, Peru, on May 2, 2017, at the Pontifical Catholic University of Peru, Joanne Rappaport reviews the trajectory, evolution and the challenges that LASA has addressed in its fifty years of existence.*

i+c

Año IV  
Nº 7  
Julio  
Diciembre  
2017

# ***Joanne Rappaport: “In the US we have to recognize that in Latin America theory is being made”***

---

## **Joanne Rappaport**

Joanne Rappaport es docente en Georgetown University, Estados Unidos. Fue Presidenta de la Latin American Studies Association (LASA) desde el 1 de junio de 2016 al 31 de mayo de 2017.

*Joanne Rappaport is a professor at Georgetown University, United States. She was President of the Latin American Studies Association (LASA) from June 1, 2016 to May 31, 2017.*

---

## **Palabras clave**

1| Ciencias Sociales 2| Universidad 3| Investigación 4| América Latina  
5| Estados Unidos

## **Keywords**

1| Social Sciences 2| University 3| Research 4| Latin America 5| United States

---

## **Cómo citar este artículo [Norma ISO 690]**

FRAYSSINET, Fabiana. Joanne Rappaport: “En EEUU tenemos que reconocer que en Latinoamérica se hace teoría”. *Revista latinoamericana de investigación crítica*, (7): 189-194, segundo semestre de 2017.

# Joanne Rappaport

## “En EEUU tenemos que reconocer que en Latinoamérica se hace teoría”

i+c  
Año IV  
Nº 7  
Julio  
Diciembre  
2017

*Joanne, a 50 años de la fundación, LASA hizo un cambio sustancial: pasó de ser una institución netamente estadounidense, de historiadores, de las ciencias sociales, a ser una institución que hoy incorpora América Latina, con una gran presencia latinoamericana, que incorpora otras ciencias como artes, como humanidades, y que también ustedes dicen que están en un proceso de incorporación de activistas de movimientos sociales, indígenas, campesinos. ¿Cuál es, a 50 años de este aniversario, los nuevos desafíos que se plantea LASA?*

Pues el desafío más grande es reconstituir una organización que es más internacional. Y eso es difícil, es difícil imaginarnos desde cosas sencillas como no funciona un correo en muchos países latinoamericanos, entonces, la comunicación misma con la gente. ¿Cómo hacemos una política de publicación? Estamos abriendo una editorial, tiene dos editores, una es argentina, el otro es canadiense, va a ser una editorial en español y portugués; esas cosas no se imaginaban hace 50 años. Aunque yo en el año pasado miré los diez primeros años de *Latin American Research Review* y era mucho más internacional de lo que uno se imagina y era mucho más interdisciplinario y uno podía leer un artículo escrito por un economista, por ejemplo, uno siendo antropólogo, mientras que hoy día no, y vamos a tener que abrirnos no solo a lo internacional, sino a la interdisciplinariedad, a volver a poder comunicarnos de una disciplina a otra. La otra cosa es que tenemos que conceptualizar cómo va a ser el diálogo con los miembros de organizaciones de base que están comenzando a participar en LASA, que antes pues eran informantes, se puede decir; ya no son informantes, hay que establecer una relación mucho más horizontal, son investigadores, pero ¿qué significa investigar desde la base? Yo creo que estamos descubriéndolo, va a tomar tiempo.

*¿Había prejuicio en relación a eso?*

Pues yo no diría que prejuicio, pero falta de entendimiento de cómo trabajan; pero es que ellos mismos están desarrollando sus



metodologías y no se imaginaban ellos como investigadores antes, entonces, estamos en el mismo camino. Creo, para mí, pero esa es otra pregunta que ya me dijiste que ibas a hacer, creo que podemos aprender mucho de los últimos 40 años de colaboración, de investigación colaborativa en Latinoamérica, de ahí van a venir ideas para construir algo nuevo, este diálogo de saberes.

*Estamos ahora ante un sismo político. ¿Cuál es la línea divisoria que establece Trump en esta nueva etapa de LASA?*

Bueno, desde Estados Unidos creo que LASA va a tener que pensar mucho más en la comunidad latina en Estados Unidos. Yo sé que esa es otra pregunta, pero vamos a tener que reconceptualizar qué es América Latina, cómo somos América Latina también desde varias perspectivas, la población latina creo que es la tercera población castellano hablante del mundo. Están en situaciones muy precarias muchos de los inmigrantes de Latinoamérica, pero también yo creo que en este momento tenemos que aprender de los colegas latinoamericanos que han pasado por dictaduras, por gobiernos de derecha y ahora nos toca a nosotros, y cómo es producir conocimiento bajo esas condiciones. Creo que tenemos mucho por aprender de ustedes.

*¿Cómo analiza actualmente usted la relación entre la academia estadounidense de ciencias sociales y la latinoamericana y del Caribe?*

Yo creo que depende del país en donde uno trabaja, creo que aquí en Perú hay buenas relaciones, hay una relación larga. Cuando hice el doctorado en los años setenta, todo lo que leímos estaba escrito en español, entonces, había una relación muy estrecha, por lo menos en lo que toca a los antropólogos, entre los antropólogos peruanos y los europeos y norteamericanos, en Colombia también, eso en los últimos veinte años, yo diría; hay otros países que creo que no y creo que depende de las disciplinas. Pero yo creo que hasta hace poco en Estados Unidos no se imaginaba una relación horizontal, eran los hermanos menores, y creo que ahora ya está cambiando eso y vimos eso en el congreso.

*¿Diría que América Latina pasó de ser el objeto de estudio de la academia estadounidense a ser partícipe de ese de análisis de Latinoamérica?*

Pues yo diría partícipe, pero todavía tenemos mucho trabajo que tenemos que hacer. Por ejemplo, yo dicto un seminario normal de pregrado de teoría antropológica, yo creo que soy la única en mi departamento que incluye escritores teóricos latinoamericanos, pues tenemos que también reconocer que desde aquí se hace teoría y eso

es un aprendizaje que nuestros colegas latinoamericanos pueden ayudarnos a entender, que el conocimiento no solo empírico sino teórico también puede venir de aquí.

*Volviendo a este concepto del que ustedes hablan de que la concepción de Latinoamérica, para ustedes ahora esta geopolítica atraviesa las fronteras de América Latina y el Caribe, ¿a qué se refieren? ¿De qué otra Latinoamérica y el Caribe estamos hablando, más allá de continentalmente América Latina y el Caribe?*

Pues estamos hablando de la diáspora latinoamericana. O no sé si es diáspora en Estados Unidos pues siempre han estado ahí. Estamos hablando también de la diáspora latinoamericana en Europa. Y yo creo que en cuanto a LASA tenemos que comenzar a pensar mucho más también en el Caribe de habla inglesa y en el Caribe de habla francesa, tenemos que ver todo eso como Latinoamérica. Tenemos que aprender a hablar portugués, esa es otra cosa, tenemos que comenzar a comunicar con los brasileños.

*Dejar de pensar que es una Latinoamérica hispana.*

Sí, sí. Cuando se eligió Trump, hablé con algunas de las académicas que están en la sección de estudios latinas y latinos de Estados Unidos y hablaron el hecho de que tenemos que repensar no son latinoamericanos viviendo fuera de Latinoamérica, sino que hay una Latinoamérica dentro de Estados Unidos.

*Que nació en Estados Unidos.*

Que nació en Estados Unidos. Y el problema es que los estudios latinos ahí están en manos de lo que llamamos estudios americanos y tenemos que desde, por ejemplo, departamentos de español y otros sitios entender que eso es Latinoamérica también en Norteamérica.

*¿Qué papel cree que deberían jugar instituciones como Clacso, como el Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, en esta nueva relación entre la academia estadounidense y la academia latinoamericana?*

Una de las primeras cosas es que ustedes trabajan a través de grupos de investigación y a través de redes; nosotros somos muy individualistas y ustedes nos pueden enseñar. Y pues me parece muy positivo que las instituciones en Europa y en Estados Unidos podamos ahora vincularnos a Clacso, eso ayuda a los estudiantes a pensar en un estudio latinoamericano muy diferente. Tenemos que comenzar a leer la producción latinoamericana, Clacso tiene la biblioteca virtual que

nos puede ayudar, y deberíamos comenzar a participar en los eventos de Clacso. Hasta hace poco pues había LASA y había Clacso, pero tenemos que unir fuerzas, pues ser dos organizaciones distintas porque tenemos objetivos relacionados pero diferentes, pero tenemos que relacionarnos.

*Muchísimas gracias, Joanne.*

Bueno, a ustedes.

# Entrevistas

Juan Carlos Monedero



Aquí presentamos una entrevista realizada en CLACSO TV por Martin Granovsky a Juan Carlos Monedero, politólogo español, escritor y profesor de ciencia política en la Universidad Complutense de Madrid

El dialogo fue filmado en la VII Conferencia Latinoamericana y Caribeña de Ciencias Sociales “Transformaciones democráticas, justicia social y procesos de paz”, realizada entre el 9 y el 13 de noviembre de 2015 en la ciudad de Medellín, Colombia

CLACSO.TV” es una plataforma web de difusión de entrevistas, documentales y diversos registros audiovisuales que aborda temas de relevancia en el campo de las ciencias sociales y las humanidades.

Expresa una búsqueda para realizar un aporte al análisis de una multiplicidad de temas y problemas de la realidad política, educativa, social y cultural mundial, desde una perspectiva crítica, pluralista y académicamente rigurosa.

Se nutre de producciones propias y de aportes de otras agencias, canales y portales que contribuyen, desde el campo audiovisual, a promover el debate público informado sobre los grandes asuntos de la realidad contemporánea.

Es una iniciativa del Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO) en asociación con la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI).

(<http://www.clacso.tv/>)

# Juan Carlos Monedero

**“La posibilidad de superar el neoliberalismo en América Latina tuvo que ver con la capacidad de volver a emocionar”**

por Martín Granovsky

## **Resumen**

Entrevista realizada por el periodista e historiador Martín Granovsky a Juan Carlos Monedero, politólogo y profesor de la Universidad Complutense de Madrid, ensayista y político español en la VII Conferencia Latinoamericana y Caribeña de Ciencias Sociales. En la misma se aborda la actualidad de las izquierdas latinoamericanas, sus logros y desafíos, así como la relación con los movimientos españoles surgidos a partir del 15-M

## **Abstract**

*Interview made by journalist and historian Martín Granovsky to Juan Carlos Monedero, political scientist and professor at the Complutense University of Madrid, Spanish essayist and politician in the VII Latin American and Caribbean Conference of Social Sciences. It deals with the current situation of the Latin American left, its achievements and challenges, as well as the relationship with the Spanish movements that emerged from 15-M*

**i+c**

Año IV  
Nº 7  
Julio  
Diciembre  
2017

# ***Juan Carlos Monedero: “The possibility of overcoming neoliberalism in Latin America had to do with the ability to get excited again”***

---

## **Juan Carlos Monedero**

Politólogo y profesor en varias universidades, ensayista y político español. Vinculado al movimiento de “indignados” generado a partir del 15-M (2011-2013), se desempeñó secretario del Proceso Constituyente. Participó en los orígenes del partido político español “Podemos”, del cual fue dirigente entre 2014 y 2015.

*Politologist and professor in several universities, essayist and Spanish politician. Linked to the movement of “outraged” generated from 15-M (2011-2013), he served as secretary of the Constituent Process. He participated in the origins of the Spanish political party “Podemos”, of which he was a leader between 2014 and 2015.*

---

## **Palabras clave**

1| Izquierdas 2| Política 3| Movimientos Sociales 4| América Latina 5| España

## **Keywords**

1| Left 2| Politics 3| Social Movements 4| Latin America 5| Spain

---

## **Cómo citar este artículo [Norma ISO 690]**

GRANOVSKY, Martín. Juan Carlos Monedero: “La posibilidad de superar el neoliberalismo en América Latina tuvo que ver con la capacidad de volver a emocionarse”. *Revista latinoamericana de investigación crítica*, (7): 197-206, segundo semestre de 2017.

# Juan Carlos Monedero

## “La posibilidad de superar el neoliberalismo en América Latina tuvo que ver con la capacidad de volver a emocionar”

i+c  
Año IV  
Nº 7  
Julio  
Diciembre  
2017

*Él dice que es profesor de ciencia política y accidentalmente fundador de un partido político. Juan Carlos Monedero, gracias por el diálogo con Clacso TV aquí en Medellín. ¿Y entonces qué?*

Pues no sé si sabes que había un cura que como todos los curas tenía mucho tiempo libre y no se le ocurrió otra cosa para llenar su abultado ocio que intentaba reescribir la Biblia en verso y empezaba con un verso que decía “Jesús nació en un pesebre, cuando menos te lo esperas salta la liebre”. Así que tiramos una piedra en el estanque y empezó a hacer olas y eso es Podemos, una formación política que ha hecho olas en la estancada complacencia de la democracia neoliberal. Ahora, a ver qué dices...

*Estancada... yo no, vos vas a decir. “Estancada complacencia de la democracia neoliberal”: ¿estancada por qué?, ¿complacencia por qué? Democracia creo que se entiende pero no sé si querés definirla también, neoliberal...*

Bueno, estancada por dos cosas. Por un lado, porque necesita que vivamos en el presente; no hay nada en el pasado, es decir, no hay nada atrás que anticipe nuestra rabia, que nos dé herramientas de comparación para enfadarnos, y el futuro ya vendrá determinado tecnológicamente. Por tanto, como la novela de William Golding, “El señor de las moscas”, el grupo que cree que no les van a salvar viven el presente y se va degradando, y es un buen caldo de cultivo para un modelo económico donde al final el 1% se va a llevar los recursos del 99%. Complaciente porque, como dice Stiglitz, la categoría central del modelo neoliberal es habernos convencido de que no hay alternativa y al final no nos sentimos pobres, nos sentimos perdedores y cargamos con nuestra propia responsabilidad de

FABIANA FRAYSSINET



cosas que no son nuestra culpa. En España hubo un movimiento social, hay, muy relevante, que es de donde viene la actual alcaldesa de Barcelona, la Plataforma de Afectados por la Hipoteca, con mucha participación de ecuatorianos, colombianos, lo que fueron la gente que perdió primero la vivienda; y esta plataforma ayudó a la gente a entender que la culpa de perder la vivienda no era de ellos sino que era del sistema y que por tanto no debían estar avergonzados por haber perdido la vivienda y fallado a su familia, sino que habían sido víctimas de un robo y de una estafa. Neoliberal también hay que definirlo porque hablamos de ello y al final creo que la gente no tiene claro por qué neo, por qué liberal...

*A mí me parece, perdón, que a veces queda como una abstracción, como un sobreentendido; los sobreentendidos en política...*

No valen.

*No se entienden.*

No. El liberalismo nace como el pensamiento de la burguesía como clase en ascenso contra las monarquías absolutas y desarrollan un principio revolucionario que es la división de poderes, que es una idea que lo que tiene es la voluntad de minimizar un poder que podía afectar a ese desarrollo, funcional a la burguesía basada en el beneficio y en el crecimiento económico. En cambio, los neoliberales, desde los años treinta del siglo XX, asumen que el Estado tiene que intervenir, porque los coloquios Walter Lippmann de los años treinta en París establecen que ha habido el New Deal, la planificación soviética, y un mundo más complejo que necesita la intervención del Estado aunque solamente sea para garantizar los contratos, y en ese sentido, asumen que el Estado tiene que intervenir. Ahora bien, establecen un principio bien claro: así como el liberalismo lucha contra la monarquía absoluta, el neoliberalismo lucha contra el Estado social. En el libro seminal de Hayek, "Camino de servidumbre", se plantea que el Estado social que ha puesto en marcha Lord Beveridge en Inglaterra es idéntico en su sustancia a la Alemania de Hitler. Y quizá también añadir que es una expresión de Foucault muy relevante, que la sociedad neoliberal es una sociedad donde todos somos empresarios de nosotros mismos, es decir, donde tenemos que sentirnos y pensarnos como individuos aislados, fragmentados, en lucha con los demás. Y, en ese sentido, creo que la sociedad neoliberal es a su vez complaciente porque se ha convertido en un sentido común. Así que todo esto, fíjate, es lo que había detrás de una frase que aparecía inocua inicialmente.

*O sea que lo que vale, vos decías los ecuatorianos primero y el resto después se empiezan a convencer de que no son culpables de lo que les pasó; y lo que estás contando, que había una especie... yo no digo de sueño neoliberal y ponerle utopía al neoliberalismo suena demasiado generoso, ¿no? Pero hay como una ilusión o una fantasía de que el esfuerzo propio alcanza, en todo caso. Que es como la réplica el otro, digo, viene a ser así, la culpa de uno solo y el esfuerzo de uno solo, siempre de uno solo.*

Claro. Eso es lo que decía Marx que eran robinsonadas. Marx decía que pretender que Robinson Crusoe sobrevive en la isla porque es muy inteligente es una robinsonada, porque sobrevive la isla porque está socializado y porque el barco del cual naufraga encalla y él sabe hacer, si no lo hubiera sabido hacer no hubiera podido nunca subir al barco; hace una pequeña chalupita, sube al barco y coge la cuerda, coge todo ese acumulado histórico de la división del trabajo que está detrás de la tecnología, son cientos de miles de años acumulados desde que empezamos a hacer fuego y a transmitirlo y eso desemboca en el rifle, la pólvora, las semillas, la cuerda, el cuchillo, que es la garantía de la supervivencia, no porque sea muy apto en ese sueño neoliberal de que no necesitas a la sociedad; al revés, la sociedad la tenía en la cabeza Robinson y, por tanto, no había problema al respecto.

*Las elecciones generales en España ya tienen fecha, Rajoy tardó mucho en ponerles una fecha, ya está. ¿Cómo se prepara Podemos para eso, para bajar esto que estás diciendo cada vez más a tierra, para aterrizar, como dicen aquí en Colombia?*

El modelo primero capitalista y luego en su fase neoliberal nos incorpora como ciudadanos a través del trabajo, luego a través del consumo y ahora a través del deseo de consumo. Hemos desarrollado instrumentos para analizar la sociedad del trabajo y todo lo que tiene que ver con la alienación, hemos acertado hacer una crítica del consumo, tanto de su negación como su abuso en términos de devastación medioambiental, pero ¿cómo luchas contra un deseo? ¿Cómo articulas una respuesta cuando alguien desea? Algo que aprendimos en América Latina y es que la sociedad moderna, con su epicentro en Europa, es una sociedad que se piensa a sí misma como Terminator, es decir, como la perfección de los medios y la inconsciencia de los fines. A Terminator le das una orden y como un militar la ejecuta, sin ningún tipo de freno. Y plantea António Damásio, un neurobiólogo que se apoya también en Spinoza, que la única forma de vencer a un sentimiento fuerte es poniéndole al lado otro sentimiento igual de fuerte o superior, y esto se demuestra porque antes de operar el

neocórtex siempre cualquier razonamiento pasa por el hipotálamo, por tanto, cualquier pensamiento antes es un sentimiento. Yo he aprendido en América Latina que esa política fría, esa política donde según Habermas podríamos articular nuestra sociedad sobre el Verfassungspatriotismus, sobre patriotismo de la constitución, es frío, no nos sirve, está encorbatado, está encorsetado, su rigor es el rigor mortis, no tiene ningún tipo de capacidad de enamorar. Y nosotros entendimos que la posibilidad de superar el neoliberalismo en América Latina tuvo como una palanca, como un fulcro, volver a emocionar, volver a enamorar, volver a encantar a la sociedad con la posibilidad de mejorar la vida. Y yo creo que nosotros hemos aprendido eso por nuestra experiencia y con algo que es muy importante, porque hay discusiones que nunca las vas a agotar en los términos teóricos; en cambio, en los términos prácticos se explican por sí mismas, porque es muy evidente.

*Perdón, ustedes empiezan indignándose, digamos.*

Claro, empezamos sentimentalmente.

*No empiezan enamorando, pero hay un sentimiento ahí.*

No. Claro, pero la indignación es un amor frustrado.

*O es un motor, en todo caso.*

Claro, pero es pasional. Entonces, nosotros cuando decidimos salir, decidimos salir como una fuerza política que no quería que se naturalizase la pérdida del Estado social y democrático de derecho. Nos asustamos también porque tenemos la experiencia latinoamericana, vimos que los jóvenes estaban emigrando y, por tanto, el joven como esa palanca que empuja, los jóvenes parados en España podían generarte un Baltimore cada fin de semana, pero los expulsan y eso actúa como válvula de seguridad. A los viejos los asustas diciéndoles que cuidado que pueden perder su pensión en cuanto se muevan un poco las cosas. La academia insiste en que no hay alternativa y que solamente hay una forma de hacer las cosas. Aumenta la represión como un elemento central de las sociedades neoliberales y hay un redoble de la vigilancia en los medios de comunicación, incluso en los libros de texto, con un avance muy fuerte devastador contra la propia historia, que se reescribe o se oculta. Con todos esos elementos...

*¿Cómo vigilan los medios?*

Pero déjame decirte que con todos esos elementos que te planteo, nosotros nacimos diciendo “No hay que esperar mucho

porque la gente se está dando cuenta de que se le ha roto el ascensor social”. La crisis desde 2007-2008 ha frenado el ascenso social y la gente se da cuenta de que les han robado su oportunidad habiendo hecho todos los deberes: han estudiado, han aprendido idiomas, están aprendiendo informática, han pagado sus cuentas y, sin embargo, les expulsan. Y nosotros vimos en ese momento concreto que era el momento de actuar, aprovechar el nuevo relato que había construido el 15M y ese nuevo relato convertirlo en una alternativa política y eso es lo que de alguna manera nos llevó a nacer como una formación política que se constituía como partido, pero porque no teníamos más remedio, pero que nos sentíamos a nosotros mismos como un movimiento sociopolítico continuador de esa indignación del 15M.

*¿Y cómo empieza a enamorar o cómo se junta esa pasión indignada primero con una pasión para enamorar después?*

El 15M era un gran relato pero nunca fue una respuesta, eran preguntas: pregunta a la democracia representativa “¿Por qué no me representas?” y pregunta a la economía social “¿Por qué me excluyes?”, pero nunca planteó respuestas. De hecho, las tres principales bazas del 15M fueron su lastre: no tener liderazgos, no tener estructura y no tener programa. Eso hizo que al final de los tres años aquello fuera o bien languideciendo o bien transformándose en otras cosas, y es en ese momento cuando nosotros vemos que alguien tiene que retomar esa necesidad de construir una unidad popular y los partidos tradicionales de la izquierda no lo quieren hacer porque las encuestas le dan una ligera subida y ya se consideran satisfechos. Y ocurría algo... siempre hay una parte de azar, como empezábamos, “Jesús nació en un pesebre, cuando menos te lo esperas salta la liebre”. Y es que habíamos tenido presencia en el conjunto del Estado a través de un movimiento sociopolítico, el Frente Cívico, que buscaba encontrarnos sobre un programa de mínimos al margen de las militancias políticas, incluido a gente que podía haber estado votando a la derecha pero que estaba en contra de que en el invierno frío de España la gente no pudiera apagar la calefacción, incluso ancianos que se hacían cargo de sus nietos y no podían tener agua caliente. Se juntó esa cierta base social, se juntó la negación de las fuerzas políticas de la izquierda de querer representarlo y se juntó que teníamos, sobre todo Pablo Iglesias, una enorme presencia mediática, muy importante. Y allí ocurría algo que yo creo que es interesante y es que la gente veía en Pablo Iglesias, y en mucha menor medida en otros de nosotros, una suerte de El Zorro que enmascarado le hacía con la espada una Z en la mejilla del virrey gordo, hediondo y cruel, y esa suerte de justicia plebeya representada...

*Bueno, en El Zorro está la palabra justicia justamente.*

Claro. Representado mediáticamente, a la gente le animó a decir “Lo que hace ese chico es lo que yo pienso”, y eso empezó a alimentar la posibilidad de “¿Y si tiramos una piedra en el estanque?”, como no somos profesionales de la política ni teníamos voluntad ni tenemos voluntad de ser profesionales de la política, no costaba nada probar. Hicimos una reflexión, nos lo tomamos muy en serio, porque si nos lanzábamos teníamos que ir hasta el final y eso implicaba que se nos iba a transformar la vida. Sabíamos que iban a atacarnos, que iban a venir con todo, porque el éxito de una fuerza política contraria a la crisis en un país importante de Europa actuaría como una suerte de efecto contagio. En 1871, derrotado el ejército de los comuneros y las comuneras por las fuerzas de Bismark y de Versalles, salió la reflexión importante de que eso había sido posible porque Bismark decidió soltar de sus cárceles a los soldados del rey francés, porque entendió que eran más peligrosos los comuneros por su peligro de contagio a los alemanes, que el ejército del rey al cual podría volver a derrotar. De alguna manera, nosotros éramos conscientes de que nacer podía generar un elemento de contagio que iba a llevar a todas las fuerzas vivas contra nosotros, pero si te soy sincero pensamos que iban a ser un poco más amables, pero no, han sido inclementes.

*¿Porque se sintieron en peligro?*

Se sintieron profundamente en peligro. Fíjate que el castigo brutal al que han sometido a Grecia no tiene sentido por la importancia económica de un país que es el 2% de la economía europea, es igual que la economía de Madrid; era un castigo ejemplarizante para cualquier persona que pensara que si hacía eso iba a recibir el mismo castigo. Cuando Tsipras tiene que después del referéndum asumir el rescate, una parte culpa suya por ir a cazar dragones con cazamariposas y pensar que estaba negociando con el gentleman cuando estaba negociando con mafiosos, en ese momento un diputado importante, un vicepresidente del partido popular joven, se jactó públicamente de que Tsipras tenía que volver con las orejas gachas y que eso era lo que iba a ocurrir en España si ganaba Podemos; y a mí me recordó al capataz que está azotando al esclavo huido negro delante de los demás esclavos diciéndoles “Esto es lo que os va a pasar si osáis enfrentaros a nosotros y queréis huir de nuestra plantación”.

*¿Cuál es ahora, el desafío es el PP o el PSOE?*

Son las dos caras de la misma moneda. El PSOE y el PP son diferentes, no por sus estructuras políticas, no por sus políticas públicas, no por sus dirigencias, son diferentes por sus militancias y

por sus votantes. Y eso generó una confusión complicada porque quien reforma el artículo 135 de la Constitución dándole prioridad al pago de la deuda por encima del gasto social es el Partido Socialista, nunca lo hubiera podido hacer el Partido Popular, nunca un partido de derechas podría haber hecho esa barbaridad; en cambio, el Partido Socialista como tiene ese marchamo supuesto de izquierdas, hace esas barbaridades o las que hagan falta, reformas laborales, privatizaciones, liberalizaciones, subida de los impuestos a las clases medias y a los sectores populares. Por tanto, para nosotros es muy claro que son caimanes del mismo pozo. Es verdad que si nosotros sacamos más votos que el PSOE, el PSOE estará en disponibilidad de escuchar sus antiguas voces socialistas, cosa que no sería posible en ningún lado con el Partido Popular. Pero esa venida otra vez a las fuerzas democráticas solamente sería posible si sacasen menos votos que Podemos. Yo siempre digo que cuando los alquimistas intentaban transmutar el plomo en oro antes tenían que transmutar su propia alma, y para eso, para poder transmutar su propia alma, lo lograban a través del ayuno y de la oración; y los partidos socialdemócratas, para que puedan llegar al oro democrático, tienen que pasar por un *período de ayuno y de oración*.

*Juan Carlos, muchas gracias. ¿Cómo era el verso del principio?*

“Jesús nació en un pesebre, cuando menos te lo esperas salta la liebre”, que es un poco más jocoso que aquel de Quevedo que decía “Miré los muros de la patria mía, si un día fuertes ya desmoronados de la carrera de la edad cansados por quien caduca ya su valentía”. Gracias por la invitación.

*Gracias. Juan Carlos Monedero en Medellín, en Clacso TV.*



**Sociedad  
y Artes**



## **“Aquí nos quedamos”**

**El Colegio de la Frontera  
Norte de México (Colef)**



El enfoque que organiza e impulsa este apartado es que existe una espesa e inquebrantable conexión visible, palpable y, a veces, ambigua, entre la esfera del arte y la sociedad.

Dicho vínculo se configura día a día, está compuesto por un entramado de canales e hilos que se construyen y disuelven al calor de los tiempos y las tensiones en que transcurren y se expresan actores la diversidad de contextos reales, sólidos y/o efímeros.

Una de las aspiraciones que sostiene a este apartado es sea un tributo más de las evidencias de lo fructífero que es la convivencia entre el arte y las ciencias sociales.

En este número presentamos una realización de El Colegio de la Frontera Norte de México (Colef), titulada "Aquí nos quedamos".

*Yerson Martínez* es Periodista y Fotógrafo. Desde el 2008 ingresó a los medios de comunicación como fotógrafo, posteriormente como video reportero y finalmente como periodista. Trabajó en el Periódico *La Crónica* y en el *Canal 66*, donde ganó el premio nacional de periodismo por parte de la Fapermex por cobertura de la veda de pesca en San Felipe para rescate de la Totoaba y la Vaquita Marina. Ha realizado coberturas en los enfrentamientos de los jornaleros de San Quintín, la manifestación social de Mexicali Resiste y comparte un espacio en exposición de fotoperiodismo en la Galería de la Ciudad

*Yerson Martínez is a journalist and photographer. Since 2008 he joined the media as a photographer, later as a video reporter and finally as a journalist. He worked at the La Crónica newspaper and on Channel 66, where he won the national journalism award from Fapermex for coverage of the fishing ban in San Felipe to rescue the Totoaba and the Vaquita Marina. He has made coverages in the confrontations of the day laborers of San Quintín, the social demonstration of Mexicali Resiste and shares a space in photojournalism exhibition in the City Gallery.*



**La Casa del Migrante de Tijuana.** Con 30 años de servicio, su director, Pat Murphy indicó: "Tenemos que avanzar en techo y comida, y en programas más completos para ayudar a la gente. Aquí falta una política basada en la realidad y no en el escritorio".



**Franklin.** En septiembre del 2016, llegaron a la Ciudad de Tijuana migrantes hombres, niños y niñas, mujeres, y afrodescendientes con la intención de pedir ayuda humanitaria en Estados Unidos. Una de las mujeres embarazadas fue Franklin, con un embarazo muy avanzado, al día siguiente las noticias daban cuenta que una mujer haitiana había perdido su hijo en el Hospital General de Tijuana.

**Apoyo sin fronteras.** Los grupos de apoyo integraron una red de apoyo hacia los migrantes afrodescendientes. Cierta día, el menú fue distinto, preparado por integrantes de la comunidad Musulmana en San Diego que visitaron en conjunto con un grupo de doctores el Comedor del Padre Chava en Tijuana para ofrecer asistencia médica, alimentos y ropa.





**Maestra Sofia.** Al ver el panorama con los centros de apoyo a su máxima capacidad, los voluntarios no hicieron esperar su labor: doctores, enfermeras, cocineros, personal para aseo. En este caso la profesora Sofia desarrollaba juegos y se enfocaba en el cuidado de los niños, implementando juegos y dinámicas. A la par, en el Comedor de Padre Chava, se llevaban a cabo campañas médicas para los migrantes.

**Un rostro distinto de la migración.** Empezamos a convivir en espacios urbanos con la comunidad de haitianos. El límite fronterizo con la barda que empieza o termina en el mar, también es esparcimiento y punto de encuentro.





**Little Haití.** Con la esperanza de construir casas dignas para las familias haitianas se empezó el proyecto en el Cañón del Alacrán en Tijuana, junto al templo evangélico Embajadores de Cristo, bajo la coordinación del Pastor Gustavo Banda y su esposa Zaida Guillen, conjuntaron esfuerzos y donaciones y así empezaron la construcción de las casas. El proyecto hoy día no prosperó debido a que el gobierno municipal negó los permisos de construcción argumentando que es una zona de riesgo, dado que corre un río frente a dicha edificación.

**Juventud 2000.** Ante la demanda de espacios, cada albergue ofreció apoyo con sus propios recursos ante el arribo de migrantes afrodescendientes. Cerca de los 30 albergues habilitados se encontraban al límite de su capacidad; el albergue Juventud 2000, improvisó casas de campaña para poder dar alojamiento a más migrantes.





**Mi casa es su casa.** El templo evangélico Embajadores de Cristo, junto a otros templos, modificaron sus espacios para convertirse en albergue, llegó un punto que atendieron a 480 personas en un solo mes, dándoles alojamiento, alimentos, atención de salud y apoyo espiritual. Hasta el momento los pastores Gustavo Banda y su esposa Zaida Guillen, en conjunto a su equipo de voluntarios, han atendido a 3000 personas.

**Cocineras haitianas.** Dentro de la cocina del albergue Embajadores de Cristo del Cañón del Alacrán en Tijuana, las cocineras preparan pollo haitiano y distintos platillos propios de su cultura gastronómica. En ocasiones hay una simbiosis de platillos mexicanos con haitianos.





**Líderes con voz.** Christopher ha sobresalido como un líder haitiano que llegó a Tijuana con su esposa y su hija. Al desarrollarse como traductor y vocero ante organismos que trabajan para los derechos humanos de los migrantes haitianos, ha sido portavoz de muchos haitianos que marcan su liderazgo. Ante la actual administración y política migratoria de Estados Unidos, han visto preferible quedarse en Tijuana a trabajar y vivir.



**Dignidad.** La fotografía es un reconocimiento a las personas, a pesar de encontrarse en condiciones inciertas por la espera de poder cruzar a Estados Unidos, el ánimo no se vio aminorado. Risas, bien vestidos, peinados con trenzas y muchas fotografías con mostrando ese bienestar.



**Victor Medina, La Crónica.** Ya en 2017 fueron abiertas las puertas del primer restaurante formal con comida haitiana en Mexicali, éste se encuentra en el centro histórico de la ciudad y ofrece alimentos típicos de Haití al público en general.

**José María Cárdenas, La Crónica.** Una joven haitiana a punto de salir del Hotel del Migrante, donde vive, para vender dulces en las calles de la zona Centro de la ciudad. Decenas de migrantes afrodescendientes han encontrado una fuente de empleo en los cruces y calles de Mexicali ante la imposibilidad de trabajar de manera formal a causa de su situación legal para laborar en México.







**Primer matrimonio en Mexicali, Yerson Martínez Miramon.** En octubre del 2016, Laura Jazmín aceptó casarse con Leslie Eduard, convirtiéndose en la primera pareja en contraer matrimonio en Mexicali entre una mexicana y un haitiano. Desde el inicio del flujo de haitiano a la capital de Baja California, Eduard dijo que se enamoró de la atención de Leslie y que aceptaba casarse con ella, quien ya es madre de dos niños.

**Aprenden español, Yerson Martínez Miramón.** Un grupo de jóvenes estudiantes de la licenciatura en Docencia de la UABC comenzaron a realizar clases gratuitas de español que varios haitianos toman, principalmente quienes buscan aprenderlo para solicitar trabajo porque ya cuentan con la carta para quedarse a laborar y vivir en Mexicali.



# Guía para la presentación de originales

*Contacto:*

revistalatinoamericana@clacso.edu.ar

## ¿Quiénes pueden participar?

La convocatoria está dirigida a todos los investigadores/as vinculados/as a los temas de ciencias sociales latinoamericanos. Los artículos seleccionados serán evaluados para su publicación mediante un sistema de revisión por pares.

La recepción de los originales por parte de *i+c* no implica por sí sola compromiso de publicación. Toda publicación está sujeta a la decisión editorial en relación con resultados de la evaluación, forma de presentación, tiempos, oportunidad, pertinencia, disponibilidad presupuestaria, referatos necesarios, características de la publicación, entre otras.

## La revista incluye trabajos presentados en los siguientes formatos

- *Artículo de investigación científica.* Trabajo que presenta resultados originales de proyectos terminados de investigación. Se recomienda la división del documento en *Introducción, Metodología, Resultados, Conclusiones y bibliografía.*

**i+c**

Año IV  
Nº 7  
Julio  
Diciembre  
2017

- *Artículo de reflexión o ensayo.* Trabajo que presenta un estudio o reflexión en profundidad sobre una temática específica, desde una perspectiva novedosa. No es necesario, en este caso, incluir una estructuración metodológica de lo expuesto.
- *Reporte de caso.* Trabajo que representa los resultados de un estudio sobre una situación particular con el fin de dar a conocer las experiencias técnicas y metodológicas consideradas en un caso específico. Incluye una revisión sistemática comentada de la literatura sobre casos análogos.
- *Revisión de tema.* Trabajo resultante de la revisión crítica de la literatura sobre una temática en particular.

## Pautas para presentación de artículos

- 1| Se aceptarán artículos en español y portugués, con una extensión máxima de 7.500 palabras (unas 20 páginas), incluida la bibliografía utilizada.  
Los manuscritos deben estar escritos en Word con los siguientes requisitos:
  - Letra Arial, cuerpo 12.
  - Interlineado 1 ½
  - Hoja A4
  - Notas al pie: Letra Arial, cuerpo 10, interlineado simple.
- 2| Todos los artículos presentados a la *Revista Latinoamericana de Investigación Crítica (I+C)* deben ser inéditos.
- 3| Se requiere que los trabajos se adapten a la normas de citación aplicadas por CLACSO, tal como se indica en el apartado final.
- 4| Se solicita que los trabajos incluyan un CV de no más de 60 palabras que indique su título de mayor grado, su actual cargo académico e institución, investigación actual, su labor profesional no académica y sus tres publicaciones más recientes.
- 5| El artículo debe tener un título de no más de 8 (ocho) palabras. Se podrán utilizar subtítulos para facilitar la lectura. La redacción se reserva la posibilidad de modificar títulos y subtítulos.

- 6| Un resumen en el idioma original (español o portugués) de no más de 200 palabras con ocho palabras claves que expresen el contenido del trabajo.
- 7| Deben presentarse en idioma inglés: Título, CV, resumen y palabras clave.
- 8| Los autores aceptan la evaluación de sus artículos por parte del referato de la revista, y envían sus trabajos con conocimiento de que eventualmente podrían no ser publicados.
- 9| Los autores enviarán su artículo electrónicamente a: [revistalatinoamericana@clacso.edu.ar](mailto:revistalatinoamericana@clacso.edu.ar)
- 10| Cada artículo deberá estar precedido de una hoja con los siguientes datos: Título del trabajo, nombre de el/los autor/es, indicando en cada caso cargo e institución a la que pertenece, dirección de correo electrónico, declaración de consentimiento de publicación y firma.

## Normas generales para citas textuales y para citas bibliográficas

### Ejemplo de cita textual incluyendo cita bibliográfica al finalizar el párrafo

“y requerirá de una cohesión de las fuerzas políticas muy fuerte, que implicará seguramente la constitución de un frente político con raíces muy amplias en la sociedad, y con un decidido apoyo popular” (Gambina et al., 2002: 119).

### Normas para citar bibliografía

Los libros, artículos y ponencias citados deben aparecer ordenados alfabéticamente de manera ascendente, de acuerdo a las especificaciones detalladas y los ejemplos presentados en cada caso.

En caso de citar dos o más obras del mismo autor, ordenarlas según fecha de edición comenzando por la más antigua. En caso de que el autor de la obra citada sea, a su vez, el compilador de la misma, indicarlo entre paréntesis y de forma abreviada, luego del nombre del mismo. Si existen dos o más ciudades de edición y/o dos o más editoriales, las mismas se escribirán separadas por una barra sin espacios

- Apellido, nombre completo del autor
- (ed.) (eds.) (comp.) (comps.) (org.) (orgs.) [según corresponda]

- Año de edición (si se conoce, se puede colocar entre paréntesis el año de publicación original de la obra)
- *Título de la obra en cursiva*
- (Ciudad/es: Editorial/es)
- Vol., Tomo [si los hubiere]

#### **Para artículos de libros**

- Apellido, nombre completo del coordinador/es o compilador/es de la publicación [si corresponde]
- (ed.) (eds.) (comp.) (comps.) (org.) (orgs.) [según corresponda]
- *Título de la obra en cursiva*
- (Ciudad: Editorial)
- Vol., Tomo [si los hubiere]

#### **Para revistas, diarios o periódicos**

- Apellido, nombre completo del autor
- Año de edición
- “Título del artículo” (entre comillas, NO en cursiva)
- en
- *Nombre de la revista en cursiva* (subrayado)
- (Ciudad de publicación)
- Vol., Nº de la revista citada, día y mes.

# Posición ética y corrección de las prácticas editoriales

## Principios éticos de publicación

Los trabajos publicados en la *Revista i+c* se encuentran sujetos a un sistema de evaluación por pares, lo que asegura el compromiso de calificación e integridad de parte de los investigadores que aceptaron realizar la evaluación. Éste procedimiento garantiza que los artículos poseen calidad y rigurosidad científica, adecuados a los cánones académicos vigentes en las instituciones educativas y de investigación reconocidas en la región.

La *Revista i+c* es una publicación semestral adherida a los principios éticos de la actividad de las ciencias sociales en los siguientes tópicos:

### 1. Honestidad de los autores

Todos los trabajos deben tener el listado de las referencias de los textos en que se basan, así como revelar las fuentes en el caso de haber tenido apoyo económico. Los trabajos no deben contener plagio ni malversación científica. La interpretación de éstos conceptos es la siguiente:

- Noción de plagio: calco fiel sin entrecomillar ni citar la fuente de ideas y/o datos; duplicado básico (resultados de investigación, procedimientos, tablas...); parafrasear

i+c

Año IV  
Nº 7  
Julio  
Diciembre  
2017

o transcribir ideas sin citar la fuente y/o modificando el sentido inicial. Utilizar textos propios publicados anteriormente sin expresarlo ni indicar la fuente.

- Concepto de dolo científico: Mandar en simultáneo a varios sitios un mismo trabajo. Segmentar en partes diferentes un trabajo que forma un mismo bloque conceptual y/o hipotético y/o metodológico. Usar datos falsos o no probados o fuentes inexistentes. No reconocer a todos los autores que participaron en un trabajo.
- Los autores/as tienen que manifestar los potenciales o reales conflictos de interés que se pueden sucintar con la publicación.

## 2. obligaciones y derechos de los autores

- Mandar los escritos por parte de los autores presupone el conocimiento y aceptación de las normas de publicación, incluido la aceptación de un proceso anónimo de evaluación realizada por pares.
- Las personas que suscriben un texto deben estar de acuerdo con el envío a la revista y ser los autores de una parte importante del mismo.
- Los autores aceptan el resultado de la evaluación.
- Los artículos tienen que ser inéditos.

## 3. Proceso de evaluación

Los trabajos enviados a la revista se someten a un proceso de análisis realizado por pares con las siguientes características:

- La selección de los evaluadores se realiza en función de pautas y principios basados en la calidad de su producción científica e idoneidad en el tema.
- El proceso de evaluación será anónimo tanto para los autores como para los evaluadores.
- Los artículos y los resultados serán tratados confidencialmente.
- Los principios éticos en la investigación, el rigor científico y el aporte al conocimiento serán los principales parámetros de la evaluación.

- Los autores y los evaluadores deben revelar las causas que pueden desatar posibles conflictos de intereses.

#### 4. Compromisos de los editores

El equipo editorial tiene el deber y la autoridad para aceptar o rechazar los trabajos basándose en los resultados de las evaluaciones.

- Sólo se aceptarán los artículos que se ajusten a las normas editoriales.
- Los miembros del Consejo Editorial y Académico tiene el derecho de aceptar o no cualquier trabajo recibido, en caso de que no se cumplan con las normas éticas y científicas de la revista. También pueden determinar la publicación de correcciones o retractaciones frente a lo que definan como errores.
- El equipo editorial preservará el anonimato de los evaluadores.

#### 5. mantener el nivel y la ética de los contenidos

Los miembros del equipo editorial se comprometen a:

- Verificar y preservar el nombre de los autores.
- Mantener el nivel y amplitud de los temas académicos.
- En el caso de ser necesario publicar: correcciones, clarificaciones, retractaciones y disculpas.
- Ser coherentes con el compromiso intelectual y ético con el tratamiento de los trabajos presentados.

### Posición de la editorial y CLACSO

Las opiniones y narraciones expresadas en cada trabajo son de exclusiva responsabilidad de sus autores/as, la *Revista i+c* ni CLACSO se identifica necesariamente con los contenidos de los mismos.





Introducción **CARLOS FIDEL**

## **TEMA CENTRAL: TEMÁTICAS DE LA EDUCACIÓN: DILEMAS Y MUTACIONES**

Educación popular y subjetivación política **SHRILY SAID Y MIRIAM KRIGER**

Pedagogías latinoamericanas y descolonización **ANAHÍ GUELMAN Y MARÍA MERCEDES PALUMBO**

Construcción y circulación de saberes socialmente demandados.  
Territorialización e integralidad de las prácticas académicas en la experiencia universidad argentina **SILVIA LLOMOVATTE Y FERNANDA JUARROS**

## **OTRAS TEMÁTICAS**

O legado dos governos Lula e Dilma em matéria de políticas sociais  
**ROSA MARIA MARQUES, SALOMÃO BARROS XIMENES E CAMILA KIMIE UGINO**

Retos contemporáneos en las configuraciones de subjetividades políticas emancipatorias **JAIME SALDARRIAGA**

Identidad ciudadana. Los jóvenes y la construcción del espacio sociopolítico **MIRIAM KRIGER Y HERNÁN FERNÁNDEZ CID**

La heterogeneidad estructural socio-productiva, los problemas del mercado de trabajo y los desafíos de la formación profesional **DIEGO MASELLO Y PABLO GRANOVSKY**

Os laços materiais. Desengates do trabalho no cinema **SEBASTIÃO GUILHERME ALBANO**

## **APORTES DE COYUNTURA**

Joanne Rappaport: "En EEUU tenemos que reconocer que en Latinoamérica se hace teoría" **FABIANA FRAYSSINET**

## **ENTREVISTAS**

Juan Carlos Monedero: "La posibilidad de superar el neoliberalismo en América Latina tuvo que ver con la capacidad de volver a emocionar" **MARTIN GRANOVSKY**

## **SOCIEDAD Y ARTES**

"Aquí nos quedamos" **EL COLEGIO DE LA FRONTERA NORTE DE MÉXICO (COLEF)**

Consejo Latinoamericano  
de Ciencias Sociales



Conselho Latino-americano  
de Ciências Sociais

Patrocinado por  
 **Asdi**  
Agencia Sueca  
de Desarrollo Internacional



ISSN 2409-1308



9 772409 130008