

Revista de Ciencias Sociales (Vol. 19 no. 23 dic 2006)	Titulo
Pucci, Francisco - Compilador/a o Editor/a; Marrero, Adriana - Autor/a; Hernández i Dobon, Francesc Jesús - Autor/a; Espíndola Ferrer, Fabiana - Autor/a; Viscardi, Nilia - Autor/a; Graña, François - Autor/a; Quiñones Montoro, Mariela - Autor/a; Beltrán Llavador, José - Autor/a; Silveira Rivero, Patricia - Autor/a; Moreira, Constanza - Autor/a; Vitelli Martínez, Rossana - Autor/a; Arocena, Felipe - Autor/a;	Autor(es)
Montevideo	Lugar
Departamento de Sociología, Facultad de Ciencias Sociales, Udelar	Editorial/Editor
2006	Fecha
	Colección
Sociología de la educación; Sociedad del conocimiento; Juventud; Educación; Sexismo;	Temas
Revista	Tipo de documento
* http://biblioteca.clacso.edu.ar/Uruguay/ds-unr/20160715030423/2006-23.pdf *	URL
Reconocimiento-No Comercial CC BY-NC http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.0/deed.es	Licencia

Segui buscando en la Red de Bibliotecas Virtuales de CLACSO

<http://biblioteca.clacso.edu.ar>

Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO)

Conselho Latino-americano de Ciências Sociais (CLACSO)

Latin American Council of Social Sciences (CLACSO)

www.clacso.edu.ar



Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales
Conselho Latino-americano de Ciências Sociais
Latin American Council of Social Sciences



Revista de Ciencias Sociales

DEPARTAMENTO DE SOCIOLOGÍA

23
2006

Educación y Juventud: Problemas Actuales y Abordajes Teóricos



**FACULTAD DE
CIENCIAS SOCIALES**



**UNIVERSIDAD
DE LA REPÚBLICA**



**DEPARTAMENTO
DE SOCIOLOGÍA**

Revista de Ciencias Sociales

Comité Editorial

Francisco Pucci (coordinador)

Felipe Arocena

Karina Batthyány

Miguel Serna

Nicolás Trajtenberg

Secretaría de Redacción

Helvecia Pérez

Consejo Académico

César Aguiar

Rosario Aguirre

Irma Arriagada (Cepal - Chile)

Fernando Cortés (Colegio de México)

Gerónimo de Sierra

María Ángeles Durán (Csic – España)

Norma Giarraca (UBA – Argentina)

Horacio González (UBA – Argentina)

Hilda Herzer (UBA – Argentina)

Elizabeth Jelin (UBA – Argentina)

Susana Mallo

Mario Margulis (UBA – Argentina)

Enrique Mazzei

Miguel Murmis (U. Nal. Gral. Sarmiento – Argentina)

Daniel Pécaut (École des Hautes Études en Sciences Sociales – Francia)

Jacqueline Peschard (Colegio de México)

Diego Piñeiro

Domingo Rivarola (CEPES – Paraguay)

Jean Ruffier (INIDET – Lyon – Francia)

Francisco Sabatini (PUC de Chile)

Marcos Supervielle

José Vicente Tavares Dos Santos (UFRGS – Brasil)

Danilo Veiga

Jorge Walter (UBA – Argentina)

Diseño gráfico del afiche de tapa (película 25 watts): Luis Bellagamba

Revista de Ciencias Sociales

Año XIX - N° 23 – DICIEMBRE DE 2006.

Facultad de Ciencias Sociales

Decano: Luis Bértola

Departamento de Sociología

Director: Diego E. Piñeiro.

INVESTIGADORES ESTABLES PROFESORES TITULARES

Rosario Aguirre
Gerónimo de Sierra
Susana Mallo
Enrique Mazzei
Diego E. Piñeiro
Marcos Supervielle
Danilo Veiga

PROFESORES AGREGADOS

Marcelo Boado
Verónica Filardo
Adriana Marrero
Francisco Pucci
Alberto Riella

PROFESORES ADJUNTOS

Felipe Arocena
Karina Batthyány
Tabaré Fernández
Inés Iens
Augusto Longhi
Ema Massera
Mariela Quiñones
Miguel Serna

PROFESORES ASISTENTES

Pablo de la Rosa
Alfredo Falero
Pablo Hein
Carlos Muñoz
Rafael Paternain
Ana Laura Rivoir

UNIDAD DE INFORMÁTICA:
Oscar Roba.

Departamento de Sociología
Constituyente 1502, piso 5, esq. Martínez Trueba.
C.P.: 11.200.
Tels.: 4103855 – 4103857 / Fax: 4103859
Correo Electrónico ds@fcs.edu.uy
Página web: <http://www.rau.edu.uy/fcs/soc/>

- D O S S I E R -

Educación y Juventud: Problemas Actuales y Abordajes Teóricos

Presentación

Adriana Marrero*
(Coordinadora)

Tal vez el principal desafío que enfrenta la producción sociológica sobre la educación, consiste en la cuestión de cómo hacer sociología sobre un objeto tan fuertemente cargado de connotaciones positivas. Aunque las preocupaciones sobre la cuestión educativa formaron parte de la elaboración teórica de la disciplina desde su mismo origen –de los clásicos hacia delante– hay muchos elementos que han contribuido a complejizar la relación entre la sociología y la educación –en particular la educación institucionalizada– como objeto. No es la intención aburrir ahora al lector, ni tampoco agotar aquí un asunto que es complejo, con múltiples implicaciones teóricas y prácticas. Pero sí parece necesario delinear al menos unos pocos aspectos de este problema, en el entendido de que podrán servir como guía para una lectura armoniosa de lo que sigue a continuación: un conjunto de abordajes disímiles sobre la temática educativa en una perspectiva sociológica.

Aunque probablemente hayamos perdido de vista sus orígenes, vale la pena recordar que el valor del conocimiento científico –entendido como resultado de una práctica de investigación empírica orientada por hipótesis– al igual que el valor de la educación, son una parte consustancial de la cosmovisión que orientó al proyecto iluminista moderno desde sus albores. Al situar a la razón por encima de todas las cosas, como punto de partida, como orientadora y ordenadora, y también como resultado de la empresa humana dirigida al mejoramiento del mundo y de la sociedad, la modernidad, y en particular la versión

más “positivista” del iluminismo, impusieron una visión de la ciencia y de la educación dentro de la cual ambas jugaban papeles, por decirlo así, complementarios. Mientras la ciencia –como proyecto unificado y acumulativo– contribuía a desentrañar las claves del universo natural y social y a formularlas en términos de leyes universales y racionales, la educación científicamente fundada

* Doctora en Sociología (U. de Salamanca), Magister en Educación (CIEP-IDRC), Lic. en Sociología (UdelaR). E-mail: adriana.marrero@gmail.com

y técnicamente organizada como sistema educativo, e integrada a un proyecto político basado en la idea de progreso social, hacía su parte a través de la trasmisión del nuevo corpus de conocimiento para cumplir simultáneamente con el fin social de integración y con el fin individual de socialización. En este sentido, la “ilustración” –con minúsculas– fue una punta de lanza para la intención moderna de llegar a dominar la naturaleza a través de la razón: del mismo modo como la civilización se constituía a través del sojuzgamiento y dominio técnico del mundo natural, la educación hacía lo propio en el sojuzgamiento y el dominio de las pulsiones instintivas, naturales y salvajes del ser humano para su mejor y más provechosa incorporación al conjunto social, para beneficio suyo y del colectivo.

De esta manera, en tanto pretendía estar científica y racionalmente fundada, conformada y conducida, la “ilustración” de los ciudadanos sólo podía tener efectos positivos, y las posibles cuestiones problemáticas quedaban reducidas, básicamente, a dos: al modo más eficiente de distribución de la educación –lo que se “resuelve” en el siglo XIX a través del diseño de sistemas escolares nacionales con currículo y métodos unificados– y a las diferencias de aprovechamiento por parte de los estudiantes, las que eran atribuidas a las desigualdades en las capacidades individuales innatas –lo que se “resuelve” a través de la diferenciación entre tipos de educación diferentes, básicamente manual o intelectual. Ni estas problemáticas, ni otras muchas, quedaban efectivamente resueltas, ni entonces ni ahora, pero así fue, básicamente, como se produjo el planteamiento de la cuestión educativa y como se la abordó.

Este modelo, que fue el que se impuso en la formación de los sistemas educativos nacionales de Latinoamérica a fines del siglo XIX y comienzos del XX, tuvo el cometido explícito de la formación ciudadana, de la incorporación de los inmigrantes y de la integración social. Para ello, se montó un sistema de escuela pública obligatoria, que abarcaba todo el territorio nacional, con currículo unificado y programas secuenciados, que aseguraban la uniformidad y previsibilidad de los contenidos de cada una de las asignaturas según grados, con total independencia del lugar geográfico o de cualquier otra característica relevante del alumnado o de los docentes.

A esta visión de la educación como herramienta política al servicio de la integración social para servir al proyecto moderno, no le faltaron adversarios. Las pedagogías de la Escuela Nueva, inspiradas en Rousseau, pero también luego en otros, pusieron en cuestión el fundamento mismo del sistema escolar –la necesidad de dominar los instintos naturales del niño– y a partir de allí sus propósitos –la integración social– para sostener en cambio, la idea de la bondad de la naturaleza infantil, y a partir de allí, como propósito educativo, la liberación y el desarrollo de la individualidad.

Mucho tiempo después, buena parte de los ecos de este sordo debate implícito, resuenan todavía en las aulas, en los patios, en las salas de profesores, en las reuniones sindicales, y toman la forma de un malestar que emana en parte de la tensión entre un sistema hecho a la medida de un proyecto, pero con docentes en parte convencidos de la bondad de otro distinto. En términos de comunidades, a veces también es visible, si no el malestar –que a veces también existe– sí el malentendido entre unos sociólogos interesados en combatir la marginalidad, en insistir en otros modos de integración y de incorporación de las nuevas generaciones de niños a los nuevos modos de ciudadanía, y unos pedagogos de que no terminan de articular de un modo claro el por qué no se sienten del todo cómodos con un proyecto como aquel.

Sin embargo, ese desacuerdo es sólo adjetivo. Tanto unos como otros, –y en general, la mayor parte de la gente– comparten una confianza casi infinita en las bondades de la educación. Si el sistema educativo no integra, si no libera, si selecciona, si reproduce, si jerarquiza, si expulsa, todo ello será visto como resultado de unas “fallas” más o menos graves, más o menos profundas, más o menos duraderas, pero que, en todo caso, no comprometen el valor de una empresa educativa que podría ser perfecta. A partir de aquí, las tareas de todos quienes tenemos que ver con lo educativo se relacionan, desde este punto de vista, con las múltiples vías para la “solución” de estas “anomalías”. En un país como Uruguay, secularizado desde hace un siglo, que depositó en el sistema educativo y en sus promesas de prosperidad económica, de ascenso social y de progreso, la fe que le retaceaba a las religiones tradicionales, cualquier discusión sobre temas educativos debe, o bien dar por sen-

tado el valor absoluto de la educación, cualquiera ella sea, o bien sortear la prueba de mostrar en los hechos, la invariable fidelidad al proyecto varliano, convertido desde larga data en un sagrado mito fundante de la identidad oriental. Con ambas estrategias queda comprometido, a veces de modo dramático, el ejercicio de la intención crítica -que es característica de la Sociología- para el análisis de los fundamentos y de las funciones de la escuela, en sentido amplio, en la sociedad. Pero esta última es la perspectiva que, justamente, hemos querido adoptar.

Esta tarea de reflexión, investigación, enseñanza y diálogo sobre educación en una perspectiva sociológica, que venimos llevando a cabo desde hace ya muchos años, dentro, pero antes también fuera del Departamento de Sociología, requiere de momentos de condensación y presentación pública. Este dossier dedicado a cuestiones de Juventud y Educación pretende representar uno de esos momentos.

Se presentan acá autores diversos y enfoques también diversos, orientados por intereses variados.

Hay artículos con un fuerte componente teórico, que pretenden proveer los grandes marcos conceptuales desde los cuales pensar la Sociología de la Educación hoy en día, pero también hay otros con fuerte anclaje en el resultado de investigaciones empíricas, a veces cualitativas. Hay artículos donde se evidencia la intención de diálogo y de debate con otros miembros de la comunidad académica, dentro y fuera de fronteras; pero también lo hay que se plantea y resuelve el problema de cómo enseñar de modos novedosos y pertinentes la Sociología de la Educación. Hay artículos donde se describen aspectos más o menos rutinarios del cotidiano educativo, otros enfocan los límites de la educación frente a los efectos de la marginalidad y la infracción.

Los aspectos que se abordan, son también abarcativos, y pretenden mostrar un abanico de ejes temáticos que cubren las más importantes cuestiones que preocupan en la articulación entre educación y juventud al comienzo del siglo XXI: Los aportes de la teoría crítica para el análisis de las cuestiones socioeducativas (Hernández); la educación, el empleo y la marginalidad juveniles (Marrero); las representaciones juveniles sobre el espacio educativo (Espíndola); los límites de los

programas de rehabilitación de jóvenes infractores a través de sus trayectos de vida (Viscardi); la educación y la cuestión del género (Graña); calificación profesional y género (Quiñones) y finalmente, la difícil cuestión de cómo enseñar Sociología de la Educación (Beltrán). Todos los artículos vienen, en definitiva, a dar respuesta a las diferentes cuestiones que emergen de una pregunta básica: ¿cuáles son los principales aportes que, desde la Sociología de la Educación, se pueden hacer para una mayor comprensión de las recientes transformaciones de las identidades juveniles a comienzos del nuevo siglo?

A continuación brindamos una síntesis de cada uno de los artículos que componen este dossier:

¿Qué Sociología de la Educación se deriva de la Teoría Crítica Cosmoplita?

Francesc Jesús Hernández i Dobon. Universidad de Valencia, España.

La sociología del riesgo se ha presentado como una nueva teoría crítica de la sociedad (Beck 2002). Como corresponde a tal pretensión, no sólo formula un diagnóstico de la época, si no que también plantea una revisión metodológica de la disciplina. Si no juzgamos desmesurada la pretensión, tenemos que sentirnos interpelados y, al menos, revisar lo que se enuncia y comenzar a extraer algunas de sus implicaciones para la Sociología de la Educación. Este es el objetivo del artículo.

Juventud, Educación y Empleo en el Uruguay de la Crisis

Adriana Marrero, DS, Universidad de la República, Uruguay

La relación entre educación, trabajo y juventud se ha venido abordando, últimamente, desde dos perspectivas conceptuales que, aunque pueden ser vistas como complementarias, responden a diferentes posicionamientos teóricos y prácticos: la teoría del capital social y la emergencia de la sociedad del conocimiento. El artículo describe el panorama actual de la relación entre educación y trabajo para los jóvenes uruguayos, y discute aquellas perspectivas en relación con su pertinencia.

cia para el tratamiento y superación de la exclusión social y el empleo.

Los jóvenes y el liceo: ¿cuáles son sus representaciones y cómo comprenderlas?

Fabiana Espíndola, DS, Universidad de la República

Distintas son las formas de ensayar, argumentar y defender explicaciones acerca de las expectativas que los jóvenes tienen del liceo, de las posibilidades de la enseñanza en nuestro país, y de las oportunidades que ésta brinda a los jóvenes.

¿Cuáles son las representaciones que los jóvenes tienen de su vida en el liceo? ¿Qué hay detrás de sus demostraciones de descontento por las condiciones en que se desarrolla su experiencia liceal? En este artículo se ahonda en las representaciones y las expectativas que los jóvenes tienen de su educación, y cómo se construyen dichas representaciones y expectativas. Al tiempo que se plantean los problemas más acuciantes para ellos, se bosquejan las relaciones que éstos tienen con las posiciones que los jóvenes ocupan en el espacio social. Por otra parte, se propone aquí mostrar sintéticamente cómo, a partir de un mismo material empírico, las miradas desde las cuales éste es analizado pueden ser diferentes, y por tanto se puede arribar a explicaciones bien distintas.

Puertas cerradas, vida hacia adentro. Delitos, trayectorias de vida y procesos socializadores de jóvenes vinculados a Programas de Rehabilitación

Nilia Viscardi, DS, Universidad de la República, Uruguay

El trabajo muestra los resultados preliminares de una investigación cualitativa realizada en jóvenes que están vinculados al programa INTERJ del INAU por haber cometido diferentes delitos, la mayoría de ellos agravados por el uso de la violencia. Procurando un abordaje a las trayectorias de vida de estos jóvenes, se muestra la relación diferencial que los mismos tienen con el uso de la violencia y la conformación de un habitus que llega muchas veces a naturalizar la realización de delitos, aunque no de modo unánime ni uniforme. De hecho,

la complejidad de las trayectorias sociales en las cuales familia, barrio, trabajo, amigos y escuela se entrelazan de modos diversos, obligan a pensar en sentidos nuevos y contradictorios de las acciones. En este marco, la variedad de los contextos y de las respuestas dadas a problemas diferentes muestran la configuración de Habitus de vida que muchas veces aparecen como provisorios y, por ello, modificables. No obstante, surge también la presencia de un código de convivencia y relacionamiento entre pares, como emergente no deseado del proceso de socialización en el programa, que emula y resignifica, adecuándolos, los valores 'de la calle' (delincuencia) y, sobre todo, de la cárcel. Este proceso de orden simbólico, con efectos en las prácticas cotidianas, muestra las dificultades de la Institución para introducir a los jóvenes en un nuevo mundo de significados que pueda operar como potenciador activo del proceso de reflexión necesario para confrontarse –al momento del egreso– a las circunstancias de vida que se asociaron en cada caso a la realización de delitos.

Una revisión de estudios recientes Igualdad formal y sexismo real en la escuela mixta

François Graña, DS, Universidad de la República

El acceso masivo de las mujeres a todos los niveles del sistema educativo es un paso de gigante en dirección de la paridad de género en la formación profesional. Pero si ya no hay barreras formales al ingreso femenino a todas las orientaciones de la enseñanza, ¿por qué persiste una tan marcada diferenciación de género en las áreas de formación profesional? ¿Qué procesos socio-culturales dan razón de la eficiencia con que la variable género condiciona -aun hoy y en todo el mundo- la inclinación de unos y otras hacia carreras "masculinas" y "femeninas"? Si ninguna traba formal impide que ellas sean ingenieras o mecánicas, ¿por qué persiste la preeminencia masculina en éstas y otras profesiones? Estas preguntas han guiado nuestra revisión de trabajos recientes sobre el tema; en las páginas que siguen, damos cuenta de una breve aproximación a los mismos.

Requerimientos de educación y demandas de capacitación del sector financiero. Aportes para la reflexión de la relación Educación-Trabajo desde una mirada de género

Mariela Quiñones Montoro, D.S., Universidad de la República.

El documento se propone exponer los cambios que en términos de políticas de gestión de los recursos humanos han operado sobre la dinámica del Trabajo en el sector de servicios financieros. La selección del sector responde a las inquietudes que despierta la incidencia que viene teniendo su expansión en términos de producto económico y de creación de empleo, sobre todo femenino. Esto motivó que se diera un lugar privilegiado a una perspectiva de género. En este sentido, el estudio da cuenta que mientras el gerenciamiento de la formación ha mostrado tendencias homogeneizantes –sobre todo en el plano de los requerimientos de educación– sus efectos son divergentes y diversificadores en el plano de la demanda de calificaciones. La formación sigue operando como disparador de nuevos mecanismos de desigualdad; por ejemplo, acceso diferencial a la formación brindada por la empresa o criterios fuertemente estereotipados en la selección de las competencias requeridas para acceder a cargos jerárquicos.

Cómo hacer cosas con imágenes. Sobre cine, sociedad y educación.

José Beltrán Llavador, Departamento de Sociología y Antropología Social, Universidad de Valencia, España.

Se presenta una propuesta metodológica que consiste básicamente en la utilización de un repertorio de películas clásicas y contemporáneas como recurso didáctico para la asignatura Sociología de la Educación en las diferentes titulaciones en las que se imparte en España: Magisterio, Pedagogía, Educación Social y Trabajo Social. Esta propuesta se basa en la experiencia del autor impartiendo esta materia en los últimos años, en los que ha tenido ocasión de ensayar la integración de algunos contenidos y narraciones filmicas como forma de “ilustrar” y trabajar los contenidos de la disciplina. En este caso la “mirada sociológica” deja de ser un término metafórico y se convierte en una descripción literal de un curso de acción educativa. La propuesta se acompaña de unas consideraciones previas más sociológico, de un pequeño repertorio de títulos cinematográficos y títulos relacionados del género literario o ensayístico, así como de la referencia a experiencias similares, junto con algunas referencias bibliográficas y de páginas web. El título de este trabajo, que parafrasea el conocido libro de Austin, se refiere a modos plurales y posibles de “dar” clase y de innovar, que algunos procuran desde hace tiempo, más allá de los llamados a la convergencia europea y a la retórica de nuevo cuño que la acompaña.

¿Qué Sociología de la Educación se deriva de la Teoría Crítica Cosmopolita?

Francesc Jesús Hernández i Dobon*

La sociología del riesgo se ha presentado como una nueva teoría crítica de la sociedad (Beck 2002). Como corresponde a tal pretensión, no sólo formula un diagnóstico de la época, si no que también plantea una revisión metodológica de la disciplina. Si no juzgamos desmesurada la pretensión, tenemos que sentirnos interpelados y, al menos, revisar lo que se enuncia y comenzar a extraer algunas de sus implicaciones. Éste es el objetivo del artículo.

En cierto sentido, la perspectiva sociológica cosmopolita se ha reivindicado continuadora de la teoría crítica de la Escuela de Francfort (Beck, 2002). ¿Cómo evaluar esta notable pretensión? Se abre una posibilidad siguiendo el hilo conductor de las diferentes sociologías de la educación que se derivarían de las diversas generaciones de la Escuela de Francfort y de las diversas etapas de la perspectiva sociológica cosmopolita. La sociología de la educación derivada de cada teoría sociológica, en la medida en que sintetiza marcos conceptuales y programas de investigación, sirve como regla para medir los desplazamientos teóricos. A esta tarea se dedican las páginas siguientes. Se analizará sucintamente (1) la sociología de la educación derivada de la primera generación de la Escuela de Francfort; (2) la ruptura de la segunda generación en general y en su planteamiento sociológico-educativo; (3) las dificultades por ofrecer una síntesis de la tercera generación; (4) la sociología del riesgo en sus primeras etapas y su sociología de la educación asociada; y (5) la teoría crítica cosmopolita y sus conclusiones educativas. Por último, (6) se sintetizan algunas conclusiones.

1. La teoría crítica de la primera generación de la Escuela de Francfort y su sociología de la educación

Por «teoría crítica» podemos entender dos cosas: el «marxismo occidental», esto es, la elaboración no estrictamente leninista de la obra de Marx, o, más concretamente, la «Escuela de Francfort», con sus diversas generaciones, alguna de las cuales también podría ser adscrita a la definición anterior (p. ej., Rusconi, 1969; cfr. Held 1980; Hoy; MacCarthy, 1995). Nos referiremos aquí a esta segunda determinación. Cuando Horkheimer (1990: 223-271), en un artículo de 1937, introdujo el concepto de «teoría crítica» para definir su programa de investigación sociológica pluridisciplinar, contrapuesto a la «teoría tradicional» asumió dos referencias teóricas, que formuladas aquí muy sintéticamente serían, en primer lugar, la «crítica», entendida como la conciencia, poderosamente desarrollada por Kant, de que «una cosa no es plenamente reducible a su concepto, de que objeto y sujeto no han de ser colapsados el uno en el otro» (Adorno, 2001: 18); y, en segundo lugar, el legado de Marx, según el cual la teoría tenía que favorecer que la sociedad-objeto se tornara sujeto (Adorno, 1995: 33). Tras la experiencia de la Guerra Mundial, los miembros de la primera generación de francfortianos (Horkheimer, Adorno, etc.) desarrollaron este

* Departamento de Sociología y Antropología Social. Universidad de Valencia, España. Correo: francesc.j.hernandez@uv.es

programa sociológico en una dirección doble, muy paradójica. Por un lado, el desvelamiento de la dialéctica de la Ilustración (Horkheimer y Adorno, 1994) preparó el camino para obras muy desesperanzadas sobre las posibilidades de la razón tras la barbarie absoluta, cuya epifanía se identifica con el concepto «Auschwitz», como representan *Eclipse of Reason* de Horkheimer y *Minima moralia* de Adorno, que parecían cerrar toda posibilidad a la razón (Claussen, 1994). En el *Eclipse of Reason*, Horkheimer (2002) realiza, como fue traducido el título de su libro, una «crítica de la razón instrumental». De la presentación de las inconsistencias de las filosofías contemporáneas (neotomismo, pragmatismo, positivismo) no se concluye ninguna incitación a la acción: «Las energías concentradas que se precisan para la reflexión no pueden ser desviadas prematuramente hacia los canales de programas activistas o no activistas» (2002: 185). Con la misma desesperanza concluye la obra mencionada de Adorno (1998: 250, afor. 153). También para presentar su *Dialéctica negativa* (donde reelaborando su crítica de la fenomenología, amplía la nómina de corrientes inconsistentes) rememora un comentario de Benjamin: «Es preciso atravesar la helada inmensidad de la abstracción antes de alcanzar convincentemente la plenitud de una filosofía concreta» (1973: 9; trad.: 7-8). Pero, por otro lado, se realizan investigaciones sociológicas típicas, como los clásicos *Studies in Prejudice*, dirigidos por Horkheimer y Flowerman, y donde Adorno participa con *The authoritarian personality*.

¿Qué sociología de la educación se asocia con esta teoría sociológica tan paradójica?

Podríamos definirla como una sociología de la educación «negativa» (en el sentido de Adorno). Ésta se ocuparía de desvelar las antinomias de la educación, algunas de las cuales se enumeran abreviadamente a continuación. (1) En el mismo discurso inaugural del Instituto para la Investigación Social –la entidad que alumbró la Escuela de Francfort–, Carl Grünberg justificaba la nueva institución en el hecho de que las universidades se habían convertido en centros de formación de «mandarines» (cit. Habermas, 1984: 404; cfr. Ringer, 1995). Las palabras de Grünberg se apoyan metafóricamente en los análisis de Max Weber del funcionariado chino, y, por decirlo así, cierran el ciclo teórico que se abre con los textos de Fichte, Schleiermacher y Humboldt sobre el establecimiento de la Universidad de Berlín a comienzos del siglo XIX, concebida como síntesis de docencia e

investigación (Ferry, Pesron y Renaut, 1979). Grünberg parece apuntar el límite del modelo de cohesión humboldtiano, para quien las instituciones académicas superiores son «autónomas, pero vinculadas». Su sucesor en la dirección del Instituto, Horkheimer, será más radical todavía. En el prefacio del primer número de la *Zeitschrift für Sozialforschung* ya escribe que la investigación social que pretende el Instituto no es idéntica al tipo de sociología practicada por von Wiese y otros académicos alemanes más tradicionales. Siguiendo a Gerlach y a Grünberg, Horkheimer subraya la naturaleza interdisciplinaria, sinóptica, del trabajo del Instituto, en particular la función de la psicología social (cit. Jay, 1989: 61). Hay que recordar que, por aquel entonces, Lukács, Kracauer o Bloch, a pesar de su relevancia, no eran figuras académicas (Wiggershaus, 1986: 71). Lo que se apunta, pues, es la antítesis entre lo formativo y lo académico, que se puede indagar sociológicamente siguiendo el camino indicado de Weber. (2) En los textos sobre sociología de la música de Adorno y algunos de sociología de la literatura, se indica la contradicción entre lo magisterial y lo pedagógico, esto es, la antinomia entre ejercer un magisterio y tecnificarlo. Este tema se prolongará hasta, por ejemplo, los textos de Luhmann y Karl-Eberhard Schorr sobre tecnología educativa, socialización y autorreferencia, que se tienen que entender como una crítica a la que podríamos denominar «teoría de las hermanas siamesas: socialización y educación» de Durkheim a Parsons (Luhmann, 1998: 245-256 y 2002: 48-81). (3) En otros escritos, como su correspondencia con Benjamin (y probablemente en la Horkheimer), se indica una nueva antinomia educativa entre lo dialógico –o el aprendizaje recíproco, horizontal– y lo disciplinar –lo bancario, que decía Freire. El proceso en torno a los *Pasajes* de Benjamin resulta clarificador. (4) También, aunque Horkheimer y Flowerman proponían en sus *Studies* erradicar los prejuicios con reeducación, Adorno tipifica en *The authoritarian personality* el síndrome «educación antes que cambio social», característico de ciertos individuos de alta puntuación en la Escala F (por la inicial de «fascismo») (Adorno et al., 1969: 700-702).

En síntesis, estas cuatro antinomias cerrarían el paso a una reflexión sociológico-educativa positiva. Sólo se advierten dos excepciones vinculadas a la noción de regresión. La primera, en *Eclipse of Reason*, cuando Horkheimer describe la aparición de la civilización como un proceso de superación de los

modos miméticos, tanto ontogenética (educación individual) como filogenéticamente (proceso cultural). Y aludiendo a la barbarie, explica que si la represión del impulso mimético no produce la consecuencia esperada, se puede producir una regresión: «el impulso está al acecho, preparado a irrumpir como una fuerza destructiva» (2002:134). La segunda, en las conferencias de Adorno sobre educación (1970) donde afirma que la barbarie nazi ha establecido un nuevo imperativo categórico para la educación: evitar que Auschwitz se repita. Pero si cabe la regresión y la educación está afectada de antinomias tan radicales como las enunciadas, ¿para qué advertir del nuevo imperativo? Podemos conjeturar que Adorno teme la repetición de la barbarie y percibe la ruptura generacional en el seno de la escuela francfortiana, que se comenta en el epígrafe siguiente. Por ello, su excepcional sociología de la educación positiva se ha de enmarcar en una potente sociología negativa. Precisamente lo contrario de lo que acaece con la teoría de la acción comunicativa de Habermas, invocada como fundamento de un programa activista que se reclama teoría crítica de la educación.

2. La teoría de la acción comunicativa de la segunda generación de la Escuela de Francfort y su sociología de la educación

Frente a la desesperanza de Horkheimer y Adorno, Habermas radicalizará el diagnóstico de ruptura que Marcuse realiza en su exilio norteamericano e, insatisfecho con lo que considera que no representa más que «el vacío ejercicio de la autorreflexión que versa sobre los temas de su propia tradición sin ser capaz de un pensamiento sistemático» (1982:81), presta oídos a quienes proponen un retorno a la cálida sistematicidad preauschwitziana: «Fueron los jóvenes más listos (*sic*) de finales de los años sesenta los que redescubrieron la teoría crítica primitiva y fueron los que me hicieron comprender que la teoría social tenía que tener un carácter sistemático» (1994: 141). La nueva incitación a la acción, que ya se encuentra *in nuce* en *Conocimiento e Interés* y en las «Lecciones sobre una fundamentación de la sociología en términos de teoría del lenguaje» (Habermas, 1989), se formulará definitivamente como una teoría de la acción comunicativa. Allí declara: «El propósito de la presente investigación ha sido por mi parte introducir una teoría de la acción comunicativa que dé razón de los fundamentos normativos de una teoría

crítica de la sociedad. [...] La teoría de la acción comunicativa constituye un marco dentro del cual puede retomarse (*sic*) aquel proyecto de estudios interdisciplinares sobre el tipo selectivo de racionalización que representa la modernización capitalista» (1988: 562-563). «Tipo selectivo de racionalización...» que, para Horkheimer, tenía un nombre preciso: razón instrumental. Explicitemos las líneas de la ruptura.

La crítica de la razón instrumental en el marco de la teoría de la dialéctica de la ilustración abocaba a «la helada inmensidad de la abstracción», según Horkheimer y Adorno, y, entre otras implicaciones, venía a cerrar el paso a la confianza en un programa educativo coherente. Por el contrario, el marco de la teoría de la acción comunicativa, según Habermas, permitiría establecer los fundamentos normativos de la ciencia social y del programa activista pedagógico. La diferencia entre ambas orientaciones puede ser glosada invocando nuevamente el concepto de Auschwitz. Si Auschwitz es la epifanía del mal absoluto, establece una, digamos, contrarreligión. La historia se convierte en la antítesis de un misterio salvífico. Si bien Habermas ha defendido vehementemente la unicidad del *Lager* (recuérdese su enfrentamiento con Ernst Nolte en la *Historikerstreit* sobre Auschwitz acaecida a mediados de los años 80), desde la teoría de la acción comunicativa puede «enmarcar» tal acontecimiento en el debate discursivo de pretensiones de validez (Habermas, 1998 y 2002), lo que permitiría condenar la barbarie y promover su no repetición. Tal primado del *logos* se asemeja a una especie de tomismo invertido, en el que la contradivinidad se concebiría también de manera doble, como realidad y como verdad suprema. Por el contrario, Horkheimer y Adorno adoptarían una perspectiva, digamos, antiescolástica, toda vez que «la razón se ha autoliquidado en cuanto medio de intelección ética, moral y religiosa» (Horkheimer, 2002:56), más próxima a una mística de la contrasalvación: «La identidad [de Auschwitz] reposa en la no identidad, en lo aún no acontecido, que lo acontecido anuncia. Decir que siempre ha sucedido lo mismo es falso en su inmediatez, mas verdadero considerado a través de la dinámica de la totalidad. Quien se sustrae a la evidencia del crecimiento del espanto no sólo cae en la fría contemplación, si no que además se le escapa, junto con la diferencia específica de lo más reciente respecto a lo acaecido anteriormente, la verdadera identidad del todo, del terror sin fin» (Adorno, 1998: 237, afor. 149). La crítica de Horkheimer al pragmatismo y al

tomismo, en el capítulo «panaceas universales antagónicas» de su *Crítica de la razón instrumental* bien podría entenderse como una crítica *avant la lettre* a la teoría de la acción comunicativa.

De manera simplificada podríamos decir que la teoría crítica se resuelve, por un lado, en *crítica sin teoría* (si hacemos caso del juicio de Habermas sobre la generación precedente de la Escuela de Fráncfort) y, por otro lado, en *crítica de la teoría* (cuya concreción -como apostillaba Adorno- «significa en la filosofía contemporánea casi siempre un simulacro» (1973:9; trad. 7-8).

Dejando de lado los estudios primeros sobre el movimiento estudiantil y la universidad alemana, la sociología de la educación derivada de la teoría de la acción comunicativa rompe con el carácter negativo de la generación anterior. Según la teoría de la acción comunicativa (Habermas, 1989: 563 ss.), entre las condiciones de partida del proceso de modernización figura una profunda racionalización del mundo de la vida, que conduce a una institucionalización de principios de organización (dinero y poder) en subsistemas complementarios. Los desequilibrios sistémicos se manifiestan como *crisis* cuando los rendimientos de la Economía y el Estado quedan por debajo del nivel de aspiración establecido y menoscaban la reproducción simbólica del mundo de vida. Si para interceptar estas crisis de control (y es muy importante esta conceptualización, como veremos más adelante) se recurre a los recursos del mundo de la vida, se generan una serie de *patologías*, como fenómenos de alienación y desestructuración de identidades colectivas, que Habermas caracteriza, según su teoría, como derivadas de «colonización del mundo de vida» y que se caracterizan como «cosificación de la práctica comunicativa cotidiana». Para el tema de este texto, es preciso subrayar que entre las patologías que se producirían en caso de perturbaciones de la reproducción está la «crisis de orientación y crisis educativa». Retornamos a la teoría de las «siamesas» educación y socialización aunque por una vía inversa: la crisis de socialización determina crisis educativa. En cualquier caso, el modelo parece representar una dinámica de tendencias no irresistibles. La crisis se desencadena por rendimientos bajos, es decir, de manera contingente, y de ella derivan patologías que añaden crisis de control. Dicho a la manera de Marx en el libro III de *El capital*: hay tendencias y contratendencias a la crisis. Y ésta es una diferencia no sólo con las versiones más pesimistas de la primera

generación de la Escuela de Fráncfort (como se ha explicado), sino también con las teorías del riesgo que se comentarán más adelante.

3. La aporía de la tercera generación de la Escuela de Fráncfort y su sociología de la educación

Los desarrollos de la teoría de la acción comunicativa de los continuadores de Habermas parecen pretender suturar la ruptura anterior (el retorno a Adorno resulta significativo). Pero las dificultades de tal empresa se evidencian en la ausencia de una sociología de la educación coherente. Veamos los ejemplos de Albrecht Wellmer y Axel Honneth. En el primer caso, la reflexión se ha desplazado del campo epistemológico a una reflexión ética que reclama, siguiendo a Habermas, Apel y Rorty, que filosofía y ciencias sociales abandonen su independencia (Wellmer, 1996: 21). Ahora bien en su seguimiento de la ética del discurso en el momento del «hundimiento» (Wellmer, 1985) de la metafísica, Wellmer descubre en Adorno «impulsos de pensamiento que no cabe recoger sin más en esa nueva forma de la teoría crítica, articulada e ilustrada en términos de pragmática del lenguaje [i. e., teoría de la acción comunicativa]» (Wellmer, 1996: 146); y más adelante: «Quizá cabría hablar en Adorno de una filosofía implícita del lenguaje o de una teoría implícita de la racionalidad; pero cualquiera sea el título que para ello se escoja, yo tengo mis dudas de que esa filosofía implícita de Adorno pueda considerarse ya recogida en la reformulación que Habermas ha hecho de la teoría crítica en términos de pragmática del lenguaje. (*ibid.*, p. 147). «Impulsos», «teoría implícita» que *supra* ha sido denominada simplemente *sociología negativa*.

También en el caso de Honneth, la elaboración de una teoría del reconocimiento (desde Honneth, 1992) –entendida como una teoría trascendental que reconstruye el momento anterior a la realización de la comunicación (el reconocimiento del otro), parte de la teoría de la eticidad de Hegel y se reelabora tanto genética como sistemáticamente a partir de múltiples referencias– deja de lado los procesos educativos. En su reelaboración de la «gramática moral» (Honneth, 1994), que parte de la donación de «visibilidad» (Honneth, 2003) como momento básico de las relaciones sociales, y que tendría su antítesis en la *cosificación*, como olvido del reconocimiento, como una forma de «ceguera» social (un análisis cercano al de

Bauman) (cfr. Honneth, 2005) no hay una sociología de la educación por el momento. Podemos conjeturar diversas causas para tal ausencia. La dificultad de ubicar la educación en un esquema triádico, derivado de la eticidad hegeliana, que no encuentra lugar entre la familia y el Estado o, como dice Honneth, entre los patrones del amor y del derecho. La dificultad de encajar el esquema del reconocimiento, como no cosificación, con las nociones de Heidegger (*Sorge*) y la recuperación de Foucault (1987: 49-53). O bien, la dificultad de acercarse a la formación (*Bildung*), criticado el paradigma de la conciencia... Sea como fuere, la ausencia de planteamientos sociológico-educativos desvela la dificultad de conciliar la teoría de partida (de la acción comunicativa), con los implícitos o las reelaboraciones pretendidas.

4. La sociología del riesgo en sus primeras etapas y su sociología de la educación

Así pues, de manera muy simplificada se podría afirmar que la historia de la Escuela de Fráncfort ha atravesado cuatro etapas, cuya duración aproximada es siempre de dos décadas. En los dramáticos veinte años siguientes al establecimiento del Instituto para la Investigación Social (1924), sus miembros se aprestaron a elaborar la «teoría crítica», frente a la «teoría tradicional», proyecto, a la vez filosófico y científico-social, que no resistió a la emergencia de la barbarie. Tras la *Dialéctica de la ilustración* (1944), se agudiza el pesimismo: la investigación sociológica puede ser fértil (recuérdense los *Studies in Prejudice*), pero la filosofía tiene que proceder a su cierre por derribo. En la tercera etapa, desde mediados de los años sesenta hasta los ochenta, se pretende revivir filosofía e investigación social, mediante una teoría de la acción comunicativa. Por último, parece confirmarse que la teoría de la acción comunicativa no ha logrado la síntesis de filosofía e investigación científico-social que pretendía. En este punto se ha producido, por así decir, una convergencia con la sociología del riesgo, cuando esta se ha reformulado como teoría crítica cosmopolita. Se expondrá primero el desarrollo de la sociología del riesgo, y sus derivaciones sociológico-educativas.

Desde la primera formulación de la sociología del riesgo objetivo por Beck, su obra se dirigió a elaborar una teoría de la modernidad, que estableciera una ruptura epocal (el tránsito a otra, nueva o segunda o radicalizada modernidad) y una refundación no sólo

de lo político, sino también de las ciencias sociales, y, en definitiva, de una nueva teoría crítica. Esta pretensión se ha cumplido en tres etapas teóricas (la tercera de las cuales correspondería a la teoría cosmopolita), que han desarrollado al ritmo marcado por tres acontecimientos históricos: Chernóbil, la caída del Muro y el 11-S.

Chernóbil es el acontecimiento que hace patente la situación de «irresponsabilidad organizada» que caracteriza la sociedad de riesgo y que nos aboca a una nueva modernidad (Beck, 1986 y 1988). Como no podemos eludir el enfrentamiento con estos riesgos, el tránsito a la segunda modernidad tiene carácter reflexivo o aporta reflexividad (Beck; Giddens; Lash, 1995).

La caída del Muro indica un nuevo panorama político, donde no sólo entra en crisis la comprensión tradicional de la política (que se basa en la articulación de tres niveles que se remiten mutuamente: la *polity* o constitución social, la *policy* o buenas prácticas, y *politics* o juego de partidos), y emergen formas de autoorganización para resolver los problemas que recuperan el sentido de lo político (la *Subpolitik*, la infrapolítica) (Beck, ed., 1991 y Beck, 1995), sino que también se instauran las relaciones en la globalidad. Entonces, es preciso distinguir la globalización, que nos exige una serie de respuestas, del globalismo, o la falaz apología del orden neoliberal (Beck, 1997) y analizar sus dimensiones, como la precarización del trabajo (Beck, 1999a), las normales formas anormales de las relaciones personales (Beck; Beck-Gernsheim 1990; Beck, ed., 1997) u otras manifestaciones del proceso de individualización (Beck; Beck-Gernsheim, 2000). En definitiva: la sociedad de riesgo se torna global (Beck, 1999b).

Beck indica qué sociología de la educación se asocia con estas dos etapas. Al considerar la destradicionalización de las formas de vida y, por tanto, la individualización de la desigualdad social que acaece en la sociedad del riesgo, Beck describe la disolución del fundamento de significado del sistema educativo. La escuela resulta una estación fantasma por la que ya no circulan trenes (1986: 237-238). Cuando Beck enuncia las respuestas a la globalización indica que una de ellas ha de ser «reorientación de la política educativa»: construir y reconstruir la sociedad del saber y de la cultura; prolongar, y no reducir, la formación; desligarla o separarla de puestos de trabajo y oficios concretos. Ello requiere, afirma Beck citando a Michael Brater: «la formación del propio yo como

centro de orientación y acción», aprender a «dirigir la propia vida a partir de uno mismo, a situar en un proceso abierto su aprendizaje y experimentación» (Beck, 1997: 230-232, trad. 191-192; donde cita un artículo que posteriormente compila en Beck, ed., 1997: 153), lo que se articula con la analítica del riesgo. Se trata de determinar «qué habilidades, qué calificaciones necesita uno para poder organizar la propia vida bajo estas condiciones de inseguridad y cómo podemos organizarnos y comprometernos políticamente bajo estas condiciones de inseguridad; y cómo podemos hacer esto, no sólo transmitirlo del profesor al alumno, sino también practicarlo en forma participativa y activa» (Beck, 1999c). Una orientación análoga se encuentra en los textos de Rolf Arnold sobre formación profesional continua. Para el mencionado Brater, el proceso de individualización abre una serie de inquietantes interrogantes para las instituciones educativas, que tienen que proporcionar una orientación a los sujetos. Ello implica, según Brater, acompañar el encuentro del yo, hacer comprensible la propia biografía como una tarea individual de configuración y formar las capacidades necesarias para la acción autónoma (Beck, 1997, trad. 144-150). Los presupuestos metódicos precisos serían: la pedagogía formal; la reconceptualización del aprendizaje como experimentación y descubrimiento autónomos; y la ubicación de este en situaciones de acción lo más cercanas posibles a la vida (*ibid.* 154-160).

Estas afirmaciones suscitan algunos interrogantes. En primer lugar, pudiera parecer paradójico que si la modernidad defendía el formalismo pedagógico (recuérdese el tratado *Sobre la Pedagogía* de Kant y el lema «aprender a aprender» de su discípulo Süvern), la segunda modernidad cuestiona aquélla, pero reitere el mismo programa didáctico. En segundo lugar, se plantea la cuestión sobre si el sistema educativo vigente, la escuela actual, está en condiciones de dejar de ofrecer «situaciones cognitivas especiales», como reclama Brater. Incluso si pudiera hacerlo, se plantea un tercer interrogante: ¿no estaría su legitimidad en crisis, toda vez que las fuentes que le proporcionan sentido tradicionalmente, a saber la transmisión del saber científico y la formación profesional, se erosionan en la sociedad del riesgo global? Aún más cuando el «aprendizaje biográfico» o la determinación de la educación como formación continua, suponen una reconfiguración del campo educativo (según el concepto de Bourdieu) que implica nuevos actores, que la escuela, encapsulada o zombie, parece ignorar. Esta

cuestión nos conduce a la tercera etapa de la obra de Beck, donde se analiza la emergencia de nuevos actores y de nuevas reglas sociales, la configuración actual del poder y del contrapoder, y la aproximación metodológica que reclama.

5. La teoría crítica cosmopolita y sus conclusiones educativas

El libro de Beck *Poder y contrapoder en la época global* (2002) se presenta como una «nueva teoría crítica en sentido cosmopolita». En 1784 Kant publicó el opúsculo *Idea de una historia universal en sentido cosmopolita*, donde el filósofo de Königsberg establece algunos principios que tratan de descubrir en el «curso contradictorio de las cosas humanas alguna intención de la Naturaleza», una declaración claramente dialéctica. Como afirma el último de los principios kantianos, «un ensayo filosófico que trate de construir la historia universal con arreglo a un plan de la Naturaleza que tiende a la asociación ciudadana completa de la especie humana, no sólo debemos considerarlo como posible, sino que es menester también que lo pensemos en su efecto propulsor» (Kant 1980: XI: 47). Para el sociólogo de Múnich, se trata de sustituir el plan de la naturaleza por el efecto de la globalización. Veamos sucintamente su argumento.

Beck introduce la noción de «metajuego de la política mundial», que significa: a) que ese juego -noción que remite a y critica la de Plessner-, como conjunto de instituciones y organizaciones, se ha transformado, y ya no es posible distinguir más que tres organizaciones en la política mundial: Estados, actores de la economía mundial y actores de la sociedad civil global. Frente a la «lógica de las consecuencias esperadas» (James March y Johan Olsen) y la «lógica de la adecuación» (Krasner), la teoría del metajuego introduce la «lógica de la transformación de las reglas», lo que significa que «el viejo orden institucional internacional de Estados nacionales no es ningún dato ontológico, sino que consiste, por su parte, en un juego. La relación de las instituciones y las organizaciones se ha invertido. Las instituciones ya no proporcionan el espacio y los límites, en los que las organizaciones actúan políticamente»; b) que se produce una segunda *gran transformación*: «la globalización y no “el Estado” define y transforma el terreno de juego de la acción colectiva» (Beck 2002: 22 y 23). La política actual supone *desfrentización*

[entgrenzt] y *desestadización* [entstaatlicht], lo que trae como consecuencia la emergencia de nuevos jugadores -como el terrorismo-, nuevos papeles, nuevos recursos, reglas desconocidas, nuevas contradicciones y conflictos, y un cambio en el paradigma de la legitimidad y en el papel del contrapoder -nuevas dialécticas del amo y del esclavo- (Beck 2002: 24 y 2004: 227 ss.). El 11-S (y el 11-M) aportan ejemplos claros. Como la perspectiva metodológica centrada en los Estados-nación no puede captar adecuadamente estos cambios, se plantea, frente a la «ciencia nacional zombie», la que Beck denomina «nueva teoría crítica en sentido cosmopolita» (Beck 2002: 55-62), que soslayaría cuatro errores: 1) el ocultamiento de las realidades cosmopolitas; 2) la adopción, metodológicamente circular, de la perspectiva nacional; 3) la ahistórica eternización de los mundos conceptuales y las rutinas de investigación de las ciencias sociales; 4) la pasividad frente a la re-imaginación de lo político (ibid., 66-68).

En el año 2004 se han publicado los dos volúmenes finales de la trilogía sobre el «realismo cosmopolita» (o, si prefieren, «cosmopolítico») de Ulrich Beck, que se había iniciado con *Poder y contrapoder en la época global*, concretamente *El punto de vista cosmopolita* y *Europa cosmopolita*, redactado con E. Grande. A la serie hay que añadir la compilación de artículos, editada por Beck y Christoph Lau, *Desfronterización y decisión*, también aparecida el año pasado. Siguiendo su misma síntesis, el primer libro pone en cuestión la legitimidad del dominio en las condiciones de interdependencia global; el segundo plantea los fundamentos de una ilustración cosmopolita y el tercero ejemplifica aquellos fundamentos mediante la noción de una Europa cosmopolita, un proyecto de integración altamente complejo y extremadamente diferenciado. Esta trilogía representa, en conjunto, la tercera etapa de una elaboración notable que arranca de un análisis de la sociedad de riesgo y continúa con los textos sobre la modernización reflexiva en la época global. Para acentuar la distinción de su elaboración respecto de otras, piénsese en las aportaciones de carácter etnológico (M. Douglas), o sociológico (A. Giddens o N. Luhmann), que incorporan elementos estéticos, como Lash (Beck, Giddens, Lash, 1995) o psicológicos, como Bauman (2003 y 2004), Beck ha preparado, junto con Ch. Lau, un volumen complementario a la trilogía donde precisa, como afirma su subtítulo, «lo que es nuevo en la teoría de la modernización reflexiva» en tres ámbi-

tos, o mejor, en sus conceptualizaciones: ciencia y técnica, individuos, grupos y trabajo, y economía y política. En todos estos escritos, el sociólogo muniqués ha desarrollado el punto de vista cosmopolita o cosmopolítico, en camino a una nueva sociología (un juego de palabras con el subtítulo de Beck 1986 usado por Pöferl; Sznaider, 2004). Su emergencia corresponde a una tercera fase en la consideración de la «globalización»: negación, precisión conceptual e investigación empírica (p. ej., su obra Beck, 1997) y, en tercer lugar, giro epistemológico. Este giro viene reclamado porque el «punto de vista nacional» ha sido «desencantado, desontologizado, historizado, desnudado de su necesidad interna». Emerge el cosmopolitismo, que también presenta diversas formas: el cosmopolitismo normativo o filosófico (que defiende la armonía más allá de las fronteras culturales o nacionales), el cosmopolitismo analítico-empírico (la perspectiva descriptivo-analítica de las ciencias sociales) o el cosmopolitismo «realmente existente» (la cosmopolitización de la realidad), fruto de la emigración de una idea de la razón a la realidad. El punto de vista cosmopolita se sustenta provisionalmente, según Beck, en cinco principios constitutivos: en primer lugar, la experiencia de crisis de las sociedades mundiales, que permite que se perciba su interdependencia, la «comunidad de destino civilizatorio»; en segundo lugar, el reconocimiento de las diferencias de las sociedades mundiales, y el carácter conflictivo que se sigue de él; en tercer lugar, la empatía cosmopolita, que supone la capacidad de intercambiar perspectivas; el cuarto, que una sociedad mundial sin fronteras resulta «invivable», porque se genera un impulso para fijar nuevas-vejas fronteras; por último, el quinto, el principio de la mezcla, según el cual las culturas y las tradiciones locales, nacionales, étnicas y religiosas, y cosmopolitas, se interpenetran, se vinculan y se mezclan.

Ahora bien, las conclusiones sociológico-educativas que extrae Beck en esta tercera etapa no parecen hacer justicia a la profundización de su análisis en la perspectiva cosmopolita. Frente a las consecuencias que se apuntaban en las etapas anteriores, la crítica a la «estación fantasma» de la escuela o la necesidad imperiosa de una nueva política educativa, lo que hemos resumido aplicando sus propios conceptos, como la crítica de la escuela «zombie», se convierte ahora en una visión satisfecha de la «europeización» de la educación (Soysal, 2002; Popp, 2004, citados por Beck y Grande, 2004, 163 ss.), basada en dos hechos inda-

gados sociológicamente: la concepción de la historia europea en la que parecen converger los libros de texto utilizados en la Unión y la creciente movilidad de los estudiantes. Ahora bien, estos indicadores son susceptibles de interpretaciones contradictorias. En primer lugar, la convergencia de los libros de texto de historia, conceptual o iconográfica, dice bien poco de la educación efectiva o de su capacidad de influir en las representaciones generales. En cualquier caso, no deja de presentar una visión excesivamente optimista sobre la posibilidad ilustrada de reconstrucción de la memoria, algo que, la mera referencia que Beck hace a los textos de Kertész (cfr. 2002 y 2003) tendría que cuestionar. Dicho en otros términos, no es posible una teoría crítica sin Benjamin. En segundo lugar, la retórica de la movilidad puede ser, como decía Bourdieu, una nueva argucia de la razón imperialista.

6. Conclusión

El repaso de las «generaciones» de la Escuela de Frankfurt y las etapas de la sociología del riesgo, incluido el momento en que ésta, se ha reivindicado heredera de la teoría crítica de aquella, desde la perspectiva privilegiada para la teoría y la investigación empírica de la sociología de la educación, permite dejar patente la escisión entre la primera y la segunda generación de frankfurtianos, no suturada por la tercera, y la pérdida de contundencia en la crítica de la educación que experimenta la teoría cosmopolita. Las antinomias apuntadas por Adorno, vinculadas con programas de investigación sociológicos concretos, no parecen haberse desarrollado. Y la aproximación que a aquellas antinomias parecía agazaparse tras la conceptualización de la escuela zombie no ha encontrado aún desarrollo en la perspectiva cosmopolítica. Sin este desarrollo y otros concurrentes, difícilmente se podría aceptar la pretensión de esta perspectiva, y tendremos que proseguir en la «helada inmensidad» adorniana. En ella, sin embargo, parece presico profundizar en lo «implícito» (Wellmer) o en las causas sociales del «olvido» cosificador (Honneth) o en la pervivencia de las instituciones sociales zombies (Beck). Y ello resulta más acuciente si, como decían Adorno o Horkheimer, el «impulso mimético» acecha.

Bibliografía

- ADORNO, T. W. (1970): *Erziehung zur Mündigkeit. Vorträge und Gespräche mit Hellmut Becker 1959-1969*, ed. Gerd Kadelbach. Fráncfort: Suhrkamp; trad. Educación para la emancipación. Madrid: Morata, 1998.
- (1973): *Negative Dialektik*. Fráncfort: Suhrkamp; trad. Dialéctica negativa. Madrid: Taurus: 1975.
- (1995): *Kants "Kritik der reinen Vernunft"*, ed. Rolf Tiedemann. Fráncfort: Suhrkamp.
- (1996): *Introducción a la Sociología*, ed. Christoph Gödde. Barcelona: Gedisa.
- (1998): *Mínima moralía. Reflexiones desde una vida dañada*. Madrid: Taurus.
- ADORNO, T. W. et al. (1969): *The Authoritarian Personality*. New York: Norton.
- BAUMAN, Zygmunt (2003): *La globalización. Consecuencias humanas*, 2ª ed., reimpr. México: Fondo de cultura económica.
- (2004): *La sociedad sitiada*. Buenos Aires: Fondo de cultura económica.
- BECK, U. (1986): *Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne*. Fráncfort: Suhrkamp; trad. La sociedad del riesgo. Barcelona: Paidós, 1998.
- (1988): *Gegengifte. Die organisierte Unverantwortlichkeit*. Fráncfort: Suhrkamp; trad. Antídotos, Barcelona, El Roure.
- (1995): *Die feindlose Demokratie*. Reclam: Stuttgart; trad. La democracia y sus enemigos. Barcelona: Paidós.
- (1997): *Was ist Globalisierung? Irrtümer des Globalismus - Antworten auf Globalisierung*. Fráncfort: Suhrkamp; trad. ¿Qué es la globalización? Falacias del globalismo, respuestas a la globalización. Barcelona: Paidós, 1998.
- (1999a): *Schöne neue Arbeitswelt*. Fráncfort: Campus; trad. Un nuevo mundo feliz. La precariedad del trabajo en la era de la globalización. Barcelona: Paidós, 2000.
- (1999b): *World Risk Society*. Londres: Polity Press; Blackwell; trad. La sociedad del riesgo global. Madrid: Siglo XXI, 2001.
- (1999c): «La sociedad de riesgo y los jóvenes», intervención en www.interjuven.cl.
- (2002): *Macht und Gegenmacht im globalen Zeitalter. Neue weltpolitische Ökonomie*. Fráncfort: Suhrkamp.
- (2004): *Der kosmopolitische Blick, oder: Krieg ist Frieden*. Fráncfort: Suhrkamp.
- BECK, U., ed. (1991): *Politik in der Risikogesellschaft*. Fráncfort: Suhrkamp; trad. Políticas ecológicas en la edad del riesgo. Barcelona: El Roure.

- (1997): *Kinder der Freiheit*. Francfort: Suhrkamp; trad. *Hijos de la libertad*. Buenos Aires: FCE de Argentina, 1999.
- BECK, U.; Beck-Gernsheim E. (1990): *Das ganz normale Chaos der Liebe*. Francfort: Suhrkamp; trad. *El normal caos del amor*. Barcelona: El roure, 1998.
- (2000): *Individualization*. Londres: Sage; trad. *La individualización. El individualismo institucionalizado y sus consecuencias sociales y políticas*. Barcelona: Paidós, 2003.
- BECK, U.; Giddens, A.; Lash, S. (1995): *Reflexive Modernization. Politics, Tradition and Aesthetics in the Modern Social Order*, Londres, Polity Press-Blackwell Publishers Ltd.; trad. *Modernización reflexiva. Política, tradición y estética en el orden social moderno*. Madrid: Alianza, 1997.
- BECK, U.; Grande, E. (2004): *Kosmopolitische Europa*. Francfort: Suhrkamp.
- CLAUSSEN, D. (1994): *La teoría crítica avui*. Alzira: Germania.
- FERRY, Luc; PESRON, J. P. y RENAUT, Alain (1979): «Présentation», en F. W. J. Schelling et al.: *Philosophies de l'Université. L'idealisme allemand et la question de l'Université*. Paris: Payot, pp. 9-40.
- FOUCAULT, M. (1987): *Historia de la sexualidad. 3. La inquietud de sí*. Madrid: Siglo XXI.
- HABERMAS, J. (1982): *Sobre Nietzsche y otros ensayos*. Madrid: Tecnos.
- (1984): *Perfiles filosófico-políticos*. Madrid: Taurus.
- (1988): *Teoría de la acción comunicativa, vol. II*. Madrid: Taurus.
- (1989): *Teoría de la acción comunicativa: Complementos y estudios previos*. Madrid: Cátedra.
- (1994): *Ensayos políticos*. Barcelona: Península, 2ª ed.
- (1998): *Facticidad y validez*. Madrid: Trotta.
- (2002): *Acción comunicativa y razón sin transcendencia*. Barcelona: Paidós.
- HELD, David (1980): *Introduction to Critical Theory. Horkheimer to Habermas*. Cambridge: Polity Press.
- HONNETH, Axel (1992) *Kampf um Anerkennung. Zur moralischen Grammatik sozialer Konflikte*. Francfort: Fischer; trad. *Lucha por el reconocimiento. Por una gramática moral de los conflictos sociales*. Barcelona: Crítica, 1997.
- (1994): *Desintegration. Bruchstücke einer soziologischen Zeitdiagnose*. Francfort: Fischer; trad. *Desintegración. Fragmentos per a un diagnòstic sociològic de l'època*. València: Tàndem, 1999.
- (2003): «Unsichtbarkeit. Über die moralische Epistemologie von "Anerkennung"», en *Unsichtbarkeit. Stationen einer Theorie der Intersubjektivität*. Francfort: Suhrkamp, pp. 10-27.
- (2005): *Verdinglichkeit. Eine anerkennungstheoretische Studie*. Francfort: Suhrkamp.
- HORKHEIMER, M. (1990): *Teoría crítica*. Buenos Aires: Amorrortu.
- (2002): *Crítica de la razón instrumental*. Madrid: Trotta.
- HORKHEIMER, M.; Adorno, T. W. (1994): *Dialéctica de la Ilustración*. Madrid: Trotta.
- HOY, David Couzens; MCCARTHY, Thomas (1995): *Critical Theory*. Cambridge (Ma): Blackwell.
- JAY, M. (1989): *La imaginación dialéctica. Una historia de la Escuela de Frankfurt*. Madrid: Taurus.
- KANT, I. (1980): *Theorie-Werkausgabe Immanuel Kant. Werke in zwölf Bänden*. Francfort: Suhrkamp.
- KERTÉSZ, I. (2002): *Un instante de silencio en el paredón. El holocausto como cultura*. Barcelona: Herder, 2ª ed.
- (2003): *Die exilierte Sprache*. Francfort: Suhrkamp.
- LUHMANN, N. (1998) «Socialización y educación», en J. Beriain; J. M. García Blanco (ed.): *N. Luhmann: Complejidad y modernidad. De la unidad a la diferencia*. Madrid: Trotta.
- (2002): *Das Erziehungssystem der Gesellschaft*. Francfort: Suhrkamp.
- POFERL, A.; Sznaider, N., ed. (2004): *Ulrich Becks kosmopolitisches Projekt. Auf dem Weg in eine andere Soziologie*. Baden-Baden: Nomos.
- POPP, Susanne (2004): «Auf dem Weg zu einem europäischen "Geschichtsbild". Anmerkungen zur Entstehung eines gesamteuropäischen Bilderkanons», en *Aus Politik und Zeitgeschichte*, vols. 7-8: 23-31.
- RINGER, Fritz K.: *El ocaso de los mandarines alemanes. La comunidad académica alemana, 1890-1933*. Barcelona: Pomares-Corredor.
- RUSCONI, G. E. (1969): *Teoría crítica de la sociedad*. Barcelona: Martínez Roca.
- SOYSAL, Yasemin N.: «Locating Europe», en *Europe Societies* 4/3: 265-284.
- WELLER, Albrecht (1985): *Zur Dialektik von Moderne und Postmoderne. Vernunftkritik nach Adorno*. Francfort: Suhrkamp; trad. cast.: *Sobre la dialéctica de modernidad y postmodernidad. La crítica de la razón después de Adorno*. Madrid: A. Machado libros, 1993, 2ª ed., 2004.
- (1996): *Finales de partida: La modernidad irreconciliable*. Valencia: Frónesis; Cátedra.
- WIGGERSHAUS, R. (1986): *The Frankfurt School. Its History, Theories and Political Significance*. Cambridge: Polity Press.

Resumen:

La sociología del riesgo se ha presentado como una nueva teoría crítica de la sociedad (Beck 2002). Como corresponde a tal pretensión, no sólo formula un diagnóstico de la época, sino que también plantea una revisión metodológica de la disciplina. Si no juzgamos desmesurada la pretensión, tenemos que sentirnos interpelados y, al menos, revisar lo que se enuncia y comenzar a extraer algunas de sus implicaciones. Éste es el objetivo del artículo.

Abstract:

The German sociologist Ulrich Beck has defined his risk sociology as a new critical theory of society. With the concept of cosmopolitanism. Beck proposes an epochal diagnosis and a methodical revision. The paper makes an evaluation of his pretension by means of the educational implications and studies the sociology of education connected with the Frankfurt School (three generations: Horkheimer and Adorno, Habermas, Wellmer, and Honneth) and the risk sociology.

Descriptores: Sociología de la Educación / Sociología del riesgo / Escuela de Frankfurt / Teorías sociológicas

Puentes hacia ninguna parte

Juventud, Educación y Empleo en el Uruguay de la crisis

Adriana Marrero*

La relación entre educación, trabajo y juventud se ha venido abordando, últimamente, desde dos perspectivas conceptuales que, aunque pueden ser vistas como complementarias, responden a diferentes posicionamientos teóricos y prácticos: la teoría del capital social y la sociedad del conocimiento. El artículo describe el panorama actual de la relación entre educación y trabajo para los jóvenes uruguayos, y discute aquellas perspectivas en relación con su pertinencia para la discusión y superación de la exclusión social y el empleo.

I. Introducción

Los últimos años han sido difíciles para Uruguay y para el Cono Sur**. A la crisis mexicana de 1995, le siguió una súbita corrección del tipo de cambio por parte de Brasil en 1999, y dos años después, el abandono de la convertibilidad de la paridad del peso con el dólar en la Argentina. En el año 2002, la crisis Argentina impacta fuertemente en Uruguay, convertido en plaza financiera de la región, a través de una corrida bancaria que obliga al Banco Central Uruguayo a liberalizar el precio de la divisa norteamericana. Se abre así la más fuerte crisis financiera y económica de la historia uruguaya. El producto bruto interno, que venía con un descenso de 1,4 en el 2000 y otra baja del 3,4% en el 2001, cayó abruptamente en el 2002 un 11%. El desempleo en el país urbano pasó de un 10,1% en 1998, a un 13,6 en el 2000, para alcanzar, en el 2002, el 16,9%. Las tasas desempleo juvenil¹, que ya tenían niveles tan altos como del

34,3% para las mujeres y del 23,8% para varones en el 2000, aumentaron rápidamente, para situarse, en el año 2002, en el 43,8 y 30,2% respectivamente. La crisis pone de manifiesto la destrucción del aparato productivo y la debilidad y desprotección de amplios sectores de la población, desamparados por el retiro del Estado como garante del bienestar social por la aplicación de políticas de inspiración liberal. El desempleo, la pobreza y el fracaso escolar que se agudizan inmediatamente después de la crisis, vuelven a afectar principalmente a los jóvenes y en particular a los de bajo nivel educativo.

El trabajo se propone examinar los modos cómo se están abordando estos fenómenos desde el punto de vista teórico y algunas posibles consecuencias prácticas que se podrían derivar de aquellas perspectivas. Para ello, partiremos de una descripción

* Doctora en Sociología (U. de Salamanca), Magister en Educación (CIEP-IDRC), Lic. en Sociología (UdelaR). E-mail: adriana.marrero@gmail.com

** Este artículo fue redactado en el año 2004, antes de que se verificara el repunte económico posterior a la crisis de 2002.

1 Tasas de desempleo de población urbana de entre 18 y 24 años en base a Encuesta Continua de Hogares. Cálculo de la tasa de desempleo: Desocupados/PEA * 100.

de los principales aspectos de la problemática de la juventud, la educación y el empleo en Latinoamérica y Uruguay. Luego, examinaremos dos abordajes teóricos paralelos que han venido teniendo impulso en la última década, como alternativas a la prédica liberalizadora que acompañó a la acción política en la región: el del “capital social” (CS), y el de la “sociedad del conocimiento”, con especial referencia a los modos cómo esta teoría ha sido adaptada para el caso uruguayo. Finalmente, concluiremos con un somero balance sobre algunas consecuencias político-prácticas que parecen derivarse de las mismas.

II. El panorama Latinoamericano

Durante la década de los 90, América Latina experimentó una reducción en sus niveles de pobreza de aproximadamente un 10 por ciento, no obstante lo cual, el número absoluto de pobres aumentó en aproximadamente 8 millones. Al comienzo de este siglo, más de un tercio de la población latinoamericana –aproximadamente 180 millones– vive con menos de dos dólares diarios (en paridad de poder adquisitivo). Este limitado avance se debe, por un lado, a las recurrentes crisis económicas y desastres naturales que afectaron a varios países de la región, y por otro lado, al aumento en la desigualdad salarial y de los ingresos en varios países que se asocia a los procesos de cambio tecnológico y los impactos de la liberalización comercial y financiera. (BID, 2002:2)

A pesar de que el aumento de los niveles de ingreso de la población marginada requiere la aceleración significativa del crecimiento económico de los países de la región, esto no es suficiente. Partiendo de un escenario optimista donde los beneficios del crecimiento se distribuyan equitativamente (esto es, sin cambios en la distribución del ingreso), la región tendría que alcanzar un crecimiento anual promedio del ingreso por habitante de un 3,4% para reducir a la mitad la proporción de personas que vive con ingresos inferiores a los U\$S 2 por día en PPA² para el año 2015. Esta cifra representa *más del doble del crecimiento per cápita promedio registrado durante la pasada década* (1,5%), lo que a su vez implica tasas de crecimiento anuales per cápita de entre un 2% y 6% por ciento dependiendo del país. En los países con alta incidencia de la pobreza el esfuerzo requerido es mayor. Por ejemplo, en el caso de Centroaméri-

ca, para alcanzar la meta se requiere una tasa anual promedio de crecimiento per cápita de un 4,5%, tres veces su tasa promedio en los noventa.

El empleo juvenil, y tal como sucede con la distribución del ingreso, no parece beneficiarse del crecimiento económico. Con independencia de la dinámica de la economía, los jóvenes sufren en la región tasas de desempleo que superan una vez y media las tasas globales, y en Uruguay, la relación entre jóvenes desempleados y la población total es de dos veces y media. Así, las tendencias del empleo juvenil en Latinoamérica durante los noventa, pueden ser bien resumidas, según Infante (Diez de Medina: 2001a), en términos de dos situaciones paradójicas: por un lado, a pesar de que hubo un aumento muy significativo del nivel educativo de los jóvenes, las oportunidades de empleo no aumentaron y la calidad del empleo se deterioró. Por otro, el crecimiento económico no absorbió mayor mano de obra juvenil. Esto muestra que mayor crecimiento económico y mayores niveles educativos, son tal vez condiciones necesarias, pero no suficientes para mejorar la situación del empleo juvenil.

También en este sentido, Diez observa un aumento muy notorio en la disparidad de los ingresos generados por el trabajo calificado y el no calificado en la última década. La disparidad entre ingresos de asalariados técnicos o profesionales en relación a los no profesionales ni técnicos del sector privado más moderno (definido por los establecimientos de más de 5 personas ocupadas), es notoriamente creciente ya desde la década de los ochenta en casi todos los países latinoamericanos, a excepción de algunas de sus economías más pequeñas³. Mientras que en Bolivia, la disparidad aumentó más del 40%, en Paraguay aumentó más de un 50% y en Panamá y Uruguay, un 42%. Si, por otro lado, se comparan los profesionales y técnicos asalariados y los trabajadores por cuenta propia no profesionales, la brecha es aún mayor.

Son estos datos los que le llevan a subrayar la importancia de “explicitar y estudiar los nuevos requisitos de las formas de ocupación emergentes con el fin de accionar rápidamente para potenciarlas como generadoras de empleo” (Diez de Medina, 2001:53). En este proceso, la fuerza de trabajo de los jóvenes aparece como fundamental para llevar a cabo una “expansión calificada” de la mano de obra.

2 En paridad de poder adquisitivo

3 Tal es el caso de Ecuador, El Salvador, Guatemala y Honduras

Al decir de Diez, "son ellos quienes pueden ser formados mediante nuevas formas de capacitación que posibiliten la "empleabilidad" de los nuevos contingentes de ocupados", lo que a su juicio implicaría el alcanzar niveles mínimos de formación mayores que en el pasado. Los nuevos puestos de trabajo, vinculados al avance informático y tecnológico, requerirían según este enfoque un manejo diestro, una base de lógica, de razonamiento matemático y de lectoescritura. Confirmando esta tendencia, Diez afirma que en América Latina, tanto en la industria manufacturera, como en los sectores terciarios, ha existido una pérdida neta de empleos no calificados, que no hacen uso de las nuevas tecnologías, a la vez que han aumentado los empleos con alta calificación. Esta tendencia, se habría acompasado con la introducción de formas horizontales y post-fordistas de organización industrial.

En este contexto, y a nuestros efectos, es posible subrayar las siguientes conclusiones del autor en cuanto a la relación entre juventud y empleo en América Latina:

1. En catorce países de América Latina, la relación de la tasa de desempleo de los adultos jóvenes (15 a 24 años de edad) es, en promedio, dos veces y media la de los adultos de 25 a 65 años. Si se considera el tramo de edad más joven (15 a 19 años), es casi cuatro veces superior, constituyendo el principal grupo explicativo del desempleo global de la región. Si bien este no es un problema exclusivo de la región, en la mayoría de los países de otras regiones, la relación del desempleo juvenil al total es de 2 a 1 (Diez de Medina, 2001:98).
2. Dado que el empleo depende fundamentalmente del ciclo económico y del comportamiento de la demanda agregada, no es esperable que, en un marco de recesión, aumenten los empleos para los jóvenes. Aunque el empleo juvenil también acompaña el ciclo económico, en momentos recesivos son los jóvenes quienes se ven más afectados.
3. En la mayoría de los países, la industria manufacturera ha dejado de ser la puerta de ingreso de los jóvenes que se incorporaban tempranamente al mercado de trabajo, y ese lugar lo ocupan ahora los servicios.
4. En cuanto a la relación entre empleo y educación, en la América Latina de los noventa es particularmente agudo el desempleo entre los

grupos de educación media (6 a 12 años de educación), tanto en relación con los activos con niveles incompletos de primaria, como con los más educados (13 años y más). Esto se explica por dos factores principales: a) la mayor educación relativa de las mujeres que son más afectadas por el desempleo; y b) por el ingreso de las nuevas cohortes de jóvenes entrantes que tienen niveles más elevados de escolarización que los de las cohortes más envejecidas.

5. Se han operado cambios en las tasas de retorno a la educación, en el sentido de una exigencia creciente de niveles de instrucción a la fuerza laboral. Mientras, en el extremo superior, los grupos que tienen mayor instrucción han tendido a esperar más para aceptar empleos, mostrando períodos de búsqueda más largos. Para esos niveles de instrucción, Argentina, Ecuador y Uruguay aumentan los desocupados con períodos de desempleo superiores a un año, sugiriendo niveles altos de selectividad en la búsqueda.
6. La mitad del desempleo de los jóvenes se explica por niveles nulos o bajos de calificación, inferiores al segundo ciclo de secundaria completa. Sin embargo, resulta a la vez llamativo que en casi todos los países, ha aumentado la participación en el desempleo de jóvenes con niveles superiores de calificación. Como es esperable, los niveles crecientes de calificación de la mano de obra, junto con la mayor participación de jóvenes y mujeres en la actividad económica, contribuyen a elevar los niveles promedio de escolarización también entre los desocupados. Un dato a subrayar es que Uruguay es el país que muestra mayores tasas de desempleo juvenil en los jóvenes de hogares de mayores ingresos (Diez de Medina, 2001:106).

Ahora bien, ¿cómo encarar estos problemas? Después de más de dos décadas de prédica antiestatista, y ante el fracaso evidente de las políticas liberales para generar crecimiento con inclusión social en América Latina, fue posible asistir al surgimiento y auge de por lo menos otras dos líneas teóricas alternativas que pretendieron transitar caminos del medio en la tradicional contienda entre liberalismo y socialismo. Ellas son: la teoría del CS y el modelo de sociedad del conocimiento. Ambas identifican factores claves de cambio, y ambas pretenden servir de inspiradoras de políticas. Las discutiremos en ese orden.

III. La teoría del Capital Social o una realidad hecha deseo

En los últimos años, los documentos que han venido produciendo los organismos internacionales, -tales como la CEPAL, el PNUD, o el BID- caen, de modo casi unánime, dentro del marco conceptual de la Teoría del CS. A través de innumerables documentos de diagnóstico de la realidad social, educativa y económica en cada uno de los países, ha iluminado de una manera diferente los fenómenos de pobreza y marginación y su relación con el desarrollo, abriendo las puertas a un nuevo enfoque para el diseño de políticas.

Aunque el concepto fue introducido por Jane Jacobs en 1961 (Jacobs, 1961:138), se generaliza recién a partir de 1980 de la mano de Pierre Bourdieu (Cf. Trigilia, 2003:8). En un artículo posterior, Bourdieu define el CS como "la totalidad de los recursos potenciales y actuales asociados a la posesión de una red duradera de relaciones más o menos institucionalizadas de conocimiento y reconocimiento mutuos". En otras palabras, se trata de "la totalidad de recursos basados en la pertenencia a un grupo" (Bourdieu, 2000:148).

Subrayemos lo que quiere decir Bourdieu cuando trata a estas relaciones sociales como "capital", porque éste es uno de los primeros sentidos que se perderá en la evolución del concepto.

"El capital es trabajo acumulado, bien en forma de materia, bien en forma interiorizada o "incorporada". Cuando agentes individuales o grupos se apropian de capital privada o exclusivamente, posibilitan, también, gracias a ello, la apropiación de energía social en forma de trabajo vivo o de trabajo cosificado. Como vis insita, el capital es una fuerza inherente a las estructuras objetivas y subjetivas; pero es al mismo tiempo -como lex insita- un principio fundamental de las regularidades internas del mundo social. El capital hace que los juegos de intercambio de la vida social, en especial de la vida económica, no discurren como simples juegos de azar en los que en todo momento es posible la sorpresa" (Bourdieu, 2000:131)

La definición de lo social como capital supone ya un momento crítico que es el de poner de manifiesto la existencia de la apropiación de un trabajo social acumulado a fin de obtener un rendimiento económico privado. El carácter objetivamente económico de estas relaciones e intercambios sociales no es reconocible porque es disimulado o "eufeminizado" a través de las sucesivas transformaciones de unos tipos de

capital en otros. El capital cultural y el capital económico permiten generar CS en forma de relaciones sociales a través de la pertenencia a grupos y clubes exclusivos, lo que rinde beneficios por el acceso a una red privilegiada de intercambios donde hacer rendir mejor el capital económico y cultural acumulado.

Visto así, el concepto contribuye a explicar el hecho de que diferentes individuos obtengan rendimientos muy desiguales a partir de un capital cultural o económico equivalente. Generalmente, las diferencias de rendimientos de las credenciales académicas son explicadas por diferencias individuales en la competencia profesional, lo que oculta otra fuente de capital que confluye con aquella: la pertenencia a redes de relaciones socialmente privilegiadas. Por la pertenencia a ciertos grupos y por la capacidad (adquirida) de movilizar los recursos de los miembros de ese grupo a su favor, ciertas personas obtendrán mayores beneficios de sus activos económicos o culturales. Así, el volumen de CS de un individuo depende de dos factores: 1) la extensión de la red de conexiones que puede efectivamente movilizar, y 2) el volumen de capital (económico, cultural o simbólico) poseído por aquellos con quienes está relacionado.

Pero además, en Bourdieu, las expectativas de beneficios económicos constituyen las bases mismas para la existencia de estas relaciones.

"Los beneficios derivados de la pertenencia a un grupo constituyen, a su vez, el fundamento de la solidaridad que los hace posibles [aunque esto] no significa que estos beneficios sean perseguidos conscientemente..." (Bourdieu, 2000:150).

Ello se debe al principio de transformación de unos tipos de capital en otros, y a su reductibilidad última como capital económico, definido como trabajo humano acumulado. Aunque de un modo menos directo, tanto el capital cultural como el CS contribuyen a la transmisión intergeneracional de capital económico, y simultáneamente, a la invisibilización de esta transmisión. Como los beneficios obtenidos por el acceso privilegiado a grupos aparece como resultado de la aplicación de capital económico o cultural a una actividad cualquiera, el resultado puede parecer justificado por la posesión de cualidades individuales -como profesional, como empresario, como inversor- "naturales" y sobresalientes.

Además, la pertenencia a dichas redes requiere una considerable inversión de capital económico y cultural para la constitución y el mantenimiento de una red "beneficiosa". Estos grupos necesitan esfuer-

zos permanentes de institucionalización, que sólo son posibles a través de instancias de reconocimiento mutuos que suponen inversiones tanto de dinero (regalos, insumos para el cultivo de la apariencia y los modales adecuados) como de tiempo (asistencia a fiestas y eventos, para la personalización de los obsequios, para la atención de los asuntos de otros miembros del grupo).

Por ejemplo, la inversión en educación privada de élite, redundará en una acumulación de capital cultural en forma de títulos prestigiosos, pero también de CS (relaciones con familias privilegiadas) lo que a la larga tendrá beneficios en el rendimiento de todas las formas de capital. Pero la primera inversión en capital cultural no es posible si no se dispone ya de un capital económico considerable y de un capital cultural familiar que facilite entablar relaciones de sociabilidad.

“...el capital social no es nunca totalmente independiente del capital económico y cultural de un individuo determinado (...). ...el reconocimiento institucionalizado en las relaciones de intercambio presupone el reconocimiento de un mínimo de homogeneidad objetiva entre quienes mantienen dichas relaciones así como al hecho de que el capital social ejerce un efecto multiplicador sobre el capital efectivamente disponible.” (Bourdieu, 2000:150)

Según Bourdieu, los modos “clandestinos” de circulación del capital, se vuelven más determinantes para la reproducción de las desigualdades sociales, cuanto más ilegítima se vuelve la transmisión hereditaria oficial de los privilegios. Porque “toda estrategia de reproducción es a su vez, ineludiblemente, una estrategia de legitimación dirigida a sacralizar tanto la apropiación exclusiva como su reproducción” (Bourdieu, 2000:163)

Pero no será esta versión bourdiana del término la que será recogida en Latinoamérica. La concepción predominante de CS es tomada directamente de los trabajos de James Coleman (1990, 1993, 2000), Robert Putnam (2000, 1995), Nan Lin (1981) y Mark Granovetter (1973, 1985). La influencia de Francis Fukuyama (1997), aunque menos citado, es muy significativa.

Coleman sitúa al concepto dentro de la discusión general sobre la acción social, como un intento de superación y combinación de las perspectivas

“sobresocializadora” y “subsociadora”, defendidas respectivamente por el grueso de la literatura sociológica y económica. El análisis de las formas y efectos del CS contribuiría, para Coleman, a la superación de dichas concepciones de la acción social (Coleman, 2000:14-15)

En su perspectiva, el CS es “a variety of entities with two elements in common: They all consist of some aspect of social structures, and they facilitate certain action of actors –whether persons or corporate actors- within the structure” (Coleman, 1990:302). Como otras formas de capital, el CS es productivo, haciendo posible el logro de ciertos fines que en su ausencia no sería posible, aunque “unlike other forms of capital, social capital inheres in the structure of relations between actors and among actors. It is not lodged either in the actors themselves or in physical implements of production.” (Coleman, 2000:16). También aquí el concepto viene a complementar las previas conceptualizaciones de capital “físico” y “humano” porque “just as physical capital and human capital facilitate productivity, social capital does as well.” (Coleman, 2000:19)

Su concepción coincide con la de Bourdieu en el énfasis en el rendimiento económico del CS, de un modo análogo (no idéntico) al del capital físico y humano. Pero a diferencia de Bourdieu, omite referirse al aspecto de apropiación privada de energía social a través del trabajo acumulado que es consustancial al planteo de Bourdieu. En Coleman, el capital es aporoblemático y sus beneficios, en principio, siempre legítimos.

Coleman distingue tres fuentes (que también son tres formas) de CS (2000:20-23):

1. Obligaciones, expectativas y credibilidad de las estructuras: Consisten en las expectativas de reciprocidad que mantienen las personas al hacer “algo” en favor de otras, y depende de: a) la credibilidad en el entorno social de que las obligaciones contraídas serán pagadas, y b) el alcance de las obligaciones que realmente se tienen.
2. Canales de información que proveen de bases para la acción. La obtención de la información tiene costos, y un medio para lograrla es el uso de relaciones sociales mantenidas con *otros* propósitos (Coleman, 2000:22).
3. Normas y sanciones efectivas que facilitan ciertas acciones, aunque puede constreñir otras.

Es fácil percibir que en el pasaje de la formulación de Bourdieu a la de Coleman, el concepto de CS se ha empañado bastante.

En primer lugar, como señala Portes (1998), Coleman oscurece la noción de CS al incluir en ella, tanto los mecanismos que generan CS (como la reciprocidad de las expectativas y el reforzamiento grupal de las normas), las consecuencias de su posesión (como el acceso privilegiado a la información), y la organización social "apropiable" que proveyó el contexto para los dos anteriores (fuentes y efectos). Como señala Portes, "Equating social capital with the resources acquired through it can easily lead to tautological statements" (Portes, 1998:5) y propone distinguir entre los poseedores de CS (los que lo solicitan), las fuentes de CS (los que lo otorgan), señalando la importancia de examinar en mayor detalle las diferencias en la motivación de los proveedores. Para Portes, la confusión entre aquellos tres elementos es uno de los rasgos característicos de la producción teórica elaborada sobre el aporte de Coleman.

Por otro lado, con Coleman, el concepto comienza a transitar por una doble dinámica teórica de "conservadurización" y de "ampliación", por el cual pierde el carácter crítico y la capacidad explicativa que tenía dentro de la teoría bourdiana. Esto será visible si repasamos las formulaciones de Putnam y Fukuyama.

Granovetter, por su parte, aporta uno de los conceptos más extendidos para el estudio de las redes de influencia en la inserción laboral: el de "fortaleza de los lazos débiles" ("the strength of weak ties", Granovetter, 1974), según el cual los individuos o grupos ubicados fuera del ámbito inmediato de la familia y los círculos de amistad, pueden ofrecer tanta o más ayuda que los más allegados, en la medida en que pueden ser personas con acceso a redes diferentes, más privilegiadas y al mismo tiempo, pueden establecer vínculos menos problemáticos y comprometidos.

Con Robert Putnam (1993, 1995, 2000) se opera una nueva ampliación y modificación del concepto. Mientras en Coleman y en Bourdieu se trataba de activos que poseían las personas debido a sus relaciones con otros, en Putnam el concepto pasa a caracterizar a agregados de personas, comunidades enteras o aún, países, y a ser entendido en términos de "civismo". El CS consiste para Putnam en:

"Features of social organizations, such as networks, norms, and trust, that facilitate action and cooperation for mutual benefit" de modo tal que "working

together is easier in a community blessed with a substantial stock of social capital" (Putnam, 1993:35-36, Cf. Portes, 1998:18).

En sus trabajos sobre los niveles de desarrollo de distintas regiones de Italia, Putnam utilizó tres variables como un set para medir el CS: 1) Comunidad cívica (lectura de diarios; existencia de asociaciones culturales y deportivas; y comportamiento político de los ciudadanos). 2) Desempeño Institucional de los gobiernos regionales, mediante doce indicadores que abarcan cuestiones presupuestales y de innovación legislativa hasta medidas de responsabilidad burocrática. 3) Satisfacción de los ciudadanos con su gobierno regional, medida por encuestas (Helliwell y Putnam, 2000:255-256).

Puestas en relación, la teoría de Coleman y de Putnam parecen apuntar a diferentes cosas. Mientras que Coleman se proponía arrojar luz sobre los procesos ligados a la sociabilidad informal en el seno de los pequeños grupos, en especial familias, Putnam apunta directamente a los efectos económicos que tiene el desempeño de los gobiernos regionales en comunidades concretas. Ciertamente, ya en Coleman la inclusión de las normas sociales como fuente y forma del CS difuminaba en parte las fronteras entre la sociabilidad basada en la reciprocidad de pequeños grupos y la confianza generada por la vigencia de normas supragrupales. Pero Putnam abandona la dimensión microsocial volviendo a instalar la efectividad gubernamental como centro generador de confianza, devolviendo a la efectividad de las instituciones políticas, el crédito por los éxitos de una sociabilidad que ya no se sustenta solamente en la reciprocidad del microgrupo.

Si esto no es así, y no es la efectividad de la acción de las instituciones políticas sino la red de relaciones que forman la sociedad la que es responsable del mayor grado de "civismo" en unas regiones que en otras, el argumento se torna circular. Como señala Portes (Portes, 1998) si el CS es una propiedad de las comunidades y no de los individuos, se convierte tanto en causa como en consecuencia del éxito que se pretende mostrar.

En Latinoamérica, se heredan estas visiones que, provenientes directamente de los trabajos de Coleman, y despojadas del carácter crítico que tenían en la teoría de Bourdieu, muestran la noción bajo una lente favorecedora. Trabajos como los de Bernardo Kliskberg, o de Ruben Katzman, contribuyen a la explicación de la pobreza, la desigualdad y la margina-

lidad, desde la debilidad de los lazos sociales de los sectores desfavorecidos.

La hegemonía del paradigma es explicada, desde sus sostenedores, como resultado del agotamiento de las usuales medidas de pobreza por el método del ingreso, de las necesidades básicas insatisfechas y del índice de desarrollo humano, para dar cuenta de los procesos de empobrecimiento, segmentación y marginalidad social. Los documentos que recogen esta perspectiva, se centran en el examen de la disponibilidad de ciertos recursos de los hogares que son necesarios para hacer uso de la estructura de oportunidades que ofrece el mercado, la sociedad y el Estado (Katzman, 1999:9), la cual además, no es constante, sino que es relativa a un momento y a un lugar determinados (Katzman, 1999:20).

En esta versión local, la noción de CS descansa sobre tres supuestos: 1) que los sistemas de relaciones sociales modelan la capacidad de desempeño de los individuos en la estructura social; 2) que el concepto de CS refiere a un tipo particular de relaciones que operan a través de interacciones y redes sociales informales asentadas en mecanismos ajenos al mercado; y 3) que tales redes tienen como consecuencia facilitar el desempeño tanto de los individuos como de los hogares y de los grupos sociales, proveyéndolos de recursos cuya ausencia haría más dificultoso su desempeño (Katzman, 1999:176).

En relación al tema que nos ocupa, la teoría del CS ha explicado el aumento de la pobreza y la marginalidad juveniles por las tendencias de distribución del ingreso según la dinámica económica, y por la insuficiencia de las redes informales de protección que protejan a los jóvenes contra el abandono escolar, contra el desempleo y la precariedad. Tanto en su inspiración teórica como en sus análisis empíricos, el papel de la familia (que desde el ocaso del modelo de la familia nuclear empieza a ser denominada en plural como "familias") adquiere una relevancia clave: el pertenecer a un hogar monoparental es, como en los análisis de Coleman y Fukuyama un factor de "vulnerabilidad social". Las nociones de "activo", "estructura de oportunidades" y "vulnerabilidad" son centrales a estos enfoques.

La teoría aporta así, una visión novedosa para la explicación de la deserción del sistema educativo en la enseñanza media, de los altos índices de desocupación y precarización entre las poblaciones de jóvenes más pobres: los fracasos en el ámbito escolar y en el mercado de trabajo se atribuyen a la "debilidad",

escasa "salud" o extrema "homogeneidad" de las redes en las que se encuentra inmerso el joven, lo que estaría impidiendo el aprovechamiento pleno de la estructura de oportunidades existente.

En el caso uruguayo, trabajos como los de Filgueira (p.e.1999, 2001) para CEPAL o para la ANEP, o el de Vaillant, Fernández y Katzman (2001) para el PNUD, explican las altas tasas de desempleo juvenil o el alto fracaso educativo como resultado de un deterioro en los "activos de los hogares" definidos como la "posesión, control o movilización de recursos materiales y simbólicos que permiten al individuo desempeñarse en la sociedad" (Filgueira, 1999), los que incluyen tanto el capital físico y financiero como el capital humano y el CS. Para los años noventa, estos mismos trabajos coinciden en señalar al incremento en la disparidad de la calidad de los empleos y de los ingresos laborales en perjuicio de los trabajadores más jóvenes y con menor calificación, como una tendencia central del mercado de trabajo uruguayo, la cual sería resultado de dos factores:1) flexibilización de las relaciones laborales, la que no se ha traducido en la creación de nuevos empleos y sí ha desembocado en un aumento de la incertidumbre respecto a la estabilidad laboral y a un ajuste a la baja de los salarios por el descenso de las expectativas de la población activa y 2) el aumento de la vulnerabilidad social, asociado a la creciente segmentación educativa, sanitaria y territorial, así como a las mutaciones en la constitución de las familias.

Según los autores, el desempleo y la precarización de las relaciones laborales, se convierten en causa y en consecuencia de la pérdida de CS y del empobrecimiento individual y grupal. Por ejemplo, en Vaillant y otros (2001) se argumenta que por el desempleo, se pierden "activos" no sólo en *capital financiero*, sino además en *capital humano* por descalificación, en *capital social individual* (capacidad de movilizar la voluntad de otros en su beneficio) y *capital social colectivo* (la "voz" que se adquiere por la pertenencia a gremios y sindicatos), y en *capital cívico* como pérdida de derechos sociales asociados al trabajo, así como un debilitamiento del sentimiento de ciudadanía. Pero, también, con el tipo de circularidad que le place señalar a Portes, la pérdida de los distintos tipos de capital, financiero, cultural, social y cívico, dificulta el acceso al empleo. Filgueira explícita la dinámica de "círculos viciosos" que dificultan en vez de favorecer, la integración social. En sus palabras:

“Como los recursos disponibles a través de contactos son variables y el portafolio de opciones se amplía con la educación, la calidad de los vínculos y su diversidad llevan a estratificar las opciones de que disponen los individuos de manera que tienden a generarse círculos viciosos y virtuosos. En la medida que los sectores bajos apelan a relaciones fuertes, homogéneas y pobres en su diversidad, es más probable que tales vínculos operen como vínculos de sobrevivencia, dirigidos al sostenimiento de los niveles de consumo mediante el intercambio de ayudas, pero no necesariamente de movilidad ascendente. El “encerramiento” de la estructura de interacción “entre iguales” cuando se vuelve el recurso predominante de una práctica corriente, como lo muestra Moser en sus estudios, resuelve o mejora la capacidad de sobrevivencia y puede mejorar la movilidad de corto alcance intra estrato, pero no amplía –e incluso resiente– la incorporación a una estructura de oportunidades más amplia” (Filgueira, 1999a:24)

Por otra parte, los documentos más cercanos a la educación y a la relación entre educación y trabajo, hacen mayor énfasis en los cambios en la estructura y organización de las familias y en el incremento de la segregación residencial, educativa y laboral, para explicar el aumento en la pobreza y de la “vulnerabilidad” social. Por su parte, las desigualdades observadas en los retornos económicos de la educación para jóvenes con iguales niveles educativos, son explicadas por la calidad de las redes familiares, y la calidad de la educación recibida.

IV. La sociedad del conocimiento: un deseo hecho realidad

Las conceptualizaciones basadas en la Sociedad del conocimiento (Toffler, 1990) parten de la premisa de que a diferencia de otras fuentes de poder, el *conocimiento* tiene virtudes intrínsecamente democráticas. Sus ventajas como principio organizativo de la sociedad, son múltiples: a) A diferencia de los demás factores, su aplicación no supone su desgaste, sino, por el contrario, su multiplicación; b) Su producción requiere de las mismas cualidades necesarias para el funcionamiento democrático, tales como la creativi-

dad, la libertad de circulación y los intercambios; c) Desde el punto de vista organizativo, la utilización intensiva de conocimientos da lugar a formas flexibles de organización, contribuyendo a la disolución de las formas burocráticas de gestión. Como consecuencia, en el futuro, el poder ya no dependería de la autoridad formal o rango, si no de la capacidad de producir valor añadido.

En el mundo del trabajo, esto tendrá consecuencias evidentes: las empresas y los puestos de trabajo se clasificarán *según la intensidad de conocimientos que incorporen* (Toffler, 1990; Tedesco, 1995) donde las menos intensivas mantendrán el modelo fordista de estricta separación entre trabajo manual e intelectual, y las más intensivas exigirán trabajo intelectual a todo el personal. Las empresas terminarán por tener una masa de trabajadores más reducida, más “inteligente” y mejor pagada, donde la cualidad de “inteligente” se define por el desempeño desde el punto de vista cognitivo y no cognitivo (emociones, imaginación y creatividad). La clave de la diferenciación de los ingresos laborales será, por lo tanto, *la incorporación de conocimiento*.

Se estaría configurando así, una estructura ocupacional que, en la visión de Reich, estaría compuesta por tres categorías básicas *rutinarios, personales y simbólicos*. Los trabajos *rutinarios* consisten en la ejecución de tareas repetitivas, ya sean las tipo productivo en fábricas tradicionales, como las de servicios en empresas modernas, tales como la digitación, por ejemplo. Se encuentran altamente estandarizados y los salarios se definen por el tiempo que requieren. Las calificaciones requeridas son mínimas y se valora la lealtad, la confiabilidad y el sentido de jerarquía. Los servicios *personales* no requieren de alto nivel educativo y también suponen la realización de tareas rutinarias, pero son “cara a cara” y difícilmente estandarizables. El trabajador trabaja solo o en pequeños grupos (mozos, niñeras, empleados de hoteles, vendedores, peluqueros, cajeros, taxistas, mecánicos, fontaneros, carpinteros, etc.) y no en grandes empresas productivas. Las empresas de alta tecnología requieren de servicios *simbólicos*. Los trabajadores (que incluyen diseñadores, ingenieros, científicos e investigadores, relacionistas públicos, abogados, etc.), deben realizar tres grandes tipos de actividades: identificación de problemas, solución de problemas y definición de estrategias. Sus ingresos dependerán de la calidad, la originalidad y la inteligencia de sus aportaciones, y el ejercicio de sus tareas dependerá

del manejo de cuatro habilidades básicas: *la abstracción, el pensamiento sistémico, la experimentación y la capacidad de trabajar en equipo.*

De esta manera, se delinea un perfil de un trabajador "simbólico" como alguien que no sólo es capaz de abstraer, pensar sistémicamente y experimentar, si no que también trabaja en equipo, "emplea mucho tiempo en comunicar conceptos" y busca consensos. En la relación con la educación, por cierto, esto supone un tipo de educación basada en el aprendizaje grupal, con énfasis en el aprendizaje de la búsqueda y aceptación de la crítica por parte de sus pares y el trabajo cooperativo.

Desde esta perspectiva *"las empresas modernas aparecen como un paradigma de funcionamiento basado en el desarrollo pleno de las mejores capacidades del ser humano"* (Tedesco, 1995:62). Sería una "circunstancia histórica inédita", en la que las capacidades para el desempeño productivo serían las mismas que se requieren para el papel de ciudadano y para el desarrollo personal. Ya no habría oposición entre los requerimientos contradictorios del papel del ciudadano -participativo, crítico, solidario- y del trabajador -disciplinado, obediente, pasivo e individualista-. Tal como señalan documentos de la ERT (1995) planteando los requerimientos de la industria europea, es necesario formar *"individuos completos, dotados de conocimientos y de competencias más amplias que profundas, capaces de aprender a aprender y convencidos de la necesidad de incrementar continuamente el nivel de sus conocimientos"*.

La finalidad de la educación, en este contexto, consiste en formar trabajadores y ciudadanos con capacidades muy amplias: "dominio de la lengua, la comprensión de los fundamentos de las ciencias y de las nuevas tecnologías, el pensamiento crítico, la capacidad de analizar un problema, de distinguir hechos y consecuencias, la capacidad de adaptarse a situaciones nuevas, la capacidad de comunicarse y de comprender al menos una lengua extranjera, la capacidad de trabajar en equipo, el gusto por el riesgo, el sentido de la responsabilidad y la disciplina personal, el sentido de la decisión y el compromiso, la iniciativa, la curiosidad, la creatividad, el espíritu de profesionalidad, la búsqueda de la excelencia, el sentido de la competencia, el sentido del servicio a la comunidad y el civismo" (Tedesco, 1995:62).

Sin embargo, también es posible detectar en esta tendencia, efectos adversos. Puede ser verdad que la tendencia sea hacia la convergencia del desempeño

productivo y ciudadano hacia las mismas competencias y capacidades. Pero también es verdad que mientras el desempeño ciudadano las reclama para todos, el campo de la producción las reclama sólo para unos pocos, para el núcleo clave de los trabajadores, los "analistas simbólicos. La mayor articulación de competencias y capacidades entre el ciudadano y el productor a nivel individual, encuentra su contrapartida en el enorme aumento de la distancia social entre los individuos que trabajan en actividades intensivas en conocimiento y los que lo hacen en las áreas tradicionales o, peor aún, los que son totalmente excluidos del trabajo (Tedesco, 1995:66). De esta manera, la segmentación y la exclusión son los problemas más graves que acompañan la expansión de la economía intensiva en conocimientos.

Siguiendo en esto a André Gorz (1988), Tedesco sostiene que estas transformaciones no sólo afectan directamente a los excluidos, sino también a los pocos que pueden ser incorporados en el nuevo modelo de producción: los puestos estables menguan en número, generando "precarización" a través de la incorporación de formas flexibles de contratación, y los pocos puestos estables que quedan suponen la "utilización total de las personas" que los ocupan (Tedesco, 1995:67). Por sus características -alta ductilidad y adaptabilidad, manejo y la aplicación creativa de grandes cantidades de información compleja- los trabajadores "clave" requieren de un largo entrenamiento en la empresa ya que necesitan la experiencia acumulable en el propio proceso de trabajo. Mientras que con la economía de producción en masa, el conocimiento se acumularía en la forma de "copyrights" y patentes, (los productos finales del proceso de investigación), en *la nueva economía*, el crecimiento dependería mucho más de la acumulación de experiencias de sus trabajadores, sobre quienes recae la responsabilidad de renovar permanentemente los productos y los procesos de producción (R. Reich, 1991:108). Como consecuencia, los trabajadores "clave" son cada vez menos intercambiables y menos sustituibles.

Sin embargo, abundan datos sobre las limitaciones de esta perspectiva para el caso de las sociedades latinoamericanas. Como señala Lema (2001:11-22), la sociedad del conocimiento no ha supuesto la circulación de éste y el libre acceso para todas las naciones, ni ha facilitado para todas su progreso económico y social. El crecimiento económico ha supuesto una mayor brecha en riqueza, pero una brecha aún mucho mayor en conocimientos entre los países ricos

y los pobres: Mientras que Estados Unidos tiene la cuarta parte de los científicos del planeta, América Latina y el Caribe tienen sólo el 3,5%; el 90% de las personas que participan en actividades científicas y tecnológicas, se concentra en las siete naciones más industrializadas.

Entre los factores que impiden un crecimiento equilibrado del sistema científico-técnico, y la consiguiente expansión de la dinámica propia de las sociedades del conocimiento, se cuentan: a) Las migraciones, que suponen una transferencia de los países pobres a los ricos y que en los últimos 40 años afectó a más de 1.200.000 profesionales de América Latina que emigraron hacia EE.UU., Canadá y el Reino Unido. Esto supone una transferencia de 30.000 millones de dólares, lo que representa una inversión de más de diez años en ciencia y tecnología. Por lo bajo, el 10% de los profesionales uruguayos trabaja en el exterior, lo que representa una pérdida de 250 millones de dólares sólo en gastos de formación. b) las migraciones temáticas, consistentes en dedicarse a actividades alejadas de la formación científica del profesional, debido a la mala remuneración que están asociadas a las mismas. c) La desigualdad de oportunidades entre mujeres y hombres para el desarrollo de actividades profesionales, lo que es particularmente notable después de los 40 años de edad, y en la distribución de tareas de responsabilidad. d) Las nuevas medidas de protección a la propiedad intelectual por parte de los países más desarrollados.

Con lo sombrío que resulta el panorama que se acaba de describir, la aparición de una sociedad del conocimiento que no genere desigualdad ni exclusión, no sólo está presente, sino que queda reivindicada como una utopía que sin embargo, es vista como posible.

“Entre este mundo que se termina y el que empieza no está todo irreversiblemente definido, al contrario, se han abierto múltiples futuros donde la generación de alternativas sociales y políticas permitirá el surgimiento de nuevos polos de desarrollo, que aprovechando los recursos existentes, el conocimiento disponible, las nuevas tecnologías, las comunicaciones, reúnan en torno a proyectos movilizadores, nuevas formas organizativas que visualicen otras realidades y nuevas utopías. (...) De los múltiples futuros generados, quizás algunos puedan inscribirse en el marco de una utopía fraterna y soli-

daría, donde el conocimiento no sea más en la sociedad un generador de desigualdad e injusticia sino orientador de un crecimiento armónico y equilibrado que asegure la coexistencia social y los equilibrios medioambientales” (Lema, 2001:22)

De lo anterior, parece posible concluir que, para tener adecuación empírica para el caso de América Latina, el concepto debería ser aplicado de dos modos alternativos: a) como una variable aplicada a países, donde los nuestros quedarían definidos por la no existencia de la cualidad referida, o b) como un modo de caracterizar a la “sociedad global”, dentro de la cual se producirían los mismos procesos de exclusión y de segmentación que caracterizan a las sociedades latinoamericanas de fin de siglo, y que han sido tratados por Beck en términos de la “brasilerización” de occidente (Beck, 1999 cap. 1). Sin embargo, en las versiones al uso del modelo, las distintas acepciones se encuentran, a menudo, confundidas, y fuertemente connotadas por las cualidades positivas -y por lo tanto deseables- que tiene el conocimiento para quienes elaboran teoría sobre él.

V. A modo de balance

Los dos enfoques anteriores iluminan aspectos o factores que habían quedado frecuentemente olvidados, desde la década de los ochenta, por el ascenso del neoliberalismo. La teoría del CS viene a querer constituirse como una especie de “camino del medio” entre las alternativas individualistas y socializadoras en la explicación de la suerte económica de los actores sociales y busca, en la sociedad civil, un campo nuevo para la acción política. La teoría de la sociedad del conocimiento viene a actuar como contrapeso y en cierta medida, a reaccionar, contra una de las certezas más perniciosas de los ochenta y los noventa: la convicción de que las políticas de juventud, sociales y educativas, debían centrarse en el desarrollo de habilidades básicas durante los primeros nueve años de formación, relegando a otros agentes sociales y económicos, el impulso del desarrollo científico y tecnológico. Se consagraba así, además, una suerte de “división del trabajo” entre países, según la cual a unos les correspondía la investigación y el desarrollo, y a otros la aplicación de los productos derivados de ésta. La idea de una sociedad del conocimiento viene a reconocer la im-

portancia fundamental que en todos los países tiene la generación de conocimiento y el desarrollo de tecnologías apropiadas a las realidades locales, a la vez que subraya estos factores como claves para el desarrollo nacional.

Sin embargo, ambos enfoques presentan dificultades que nos gustaría presentar aquí.

En relación con la teoría del CS, nos limitaremos a señalar los aspectos que a nuestro juicio son más problemáticos:

1. El CS puede también ser negativo, lo que rara vez es señalado desde la teoría. Portes (1998:15-18) señala cuatro consecuencias negativas del CS: a) Los mismos lazos sociales que mejoran las oportunidades de algunas personas, limitan artificialmente las oportunidades de quienes están excluidos de esa red; b) El acceso directo de todos a los recursos de alguno de los miembros del grupo, puede impedir, más que facilitar, el éxito de emprendimientos individuales; c) La pertenencia al grupo demanda conformidad con sus normas y restringe la libertad de decisión de los miembros; d) Cuando la solidaridad se basa en la experiencia común de la exclusión social, el éxito de miembros individuales representa un resultado inesperado y por lo tanto, una amenaza para el grupo mismo, lo que redundará además, en una pérdida de los miembros más emprendedores.
2. Si, como señalan Bowles y Gintis (2002:1), la creencia en que el éxito tiene que ver con capacidades individuales lleva al rechazo de medidas redistributivas de la riqueza, y la creencia en que la suerte en la vida tiene que ver con ventajas heredadas lleva a preferir medidas redistributivas, ¿cómo afecta la teoría del CS a la producción de políticas en América Latina? ¿Cómo agendan unos estados en franca retirada la tarea redistributiva que parecería surgir de la teoría? Desde nuestro punto de vista la teoría del CS vino a dar respuesta a un dilema de difícil solución: el de reconocer las fuentes sociales de la desigualdad sin comprometer la apropiación del privilegio por parte de las élites nacionales. Es más, la teoría provee de legitimación a la utilización particularista del uso de los mecanismos que hacen posible dicha apropiación. Al fin y al cabo, y en palabras simples, si la pertenencia a redes es favorable para los pobres, que en definitiva tienen acceso a redes pobres, ¿cuánto más favorable

será para los sectores mejor posicionados, que acceden a mejores redes? Pero este aspecto ha sido omitido de la teoría. Bourdieu tenía razón y los beneficios obtenidos por los sectores privilegiados por su posición privilegiada, son invisibilizados a través de los rendimientos de las diversas formas que asume su capital cultural.

3. Al legitimar –por omisión– la ausencia de un estado que actúe como garante del bienestar social y como proveedor de las “redes de seguridad” que a veces faltan debido al incremento de la pobreza, de la relocalización urbana, del aumento del desempleo y de otras transformaciones estructurales y culturales que los autores describen adecuadamente, la teoría deja librada la suerte de los excluidos a sus propias fuerzas. No deja de percibirse una cierta ironía en la pretensión de que la exclusión pueda superarse a través de la utilización de lazos sociales; cuando es, justamente, la falta de lazos sociales lo que define la situación de exclusión. Mientras, en la otra punta del espectro social, la utilización de las abundantes y beneficiosas redes de privilegio, quedan legitimadas por una nueva conceptualización que las concibe como “activos” y “oportunidades”. La sociedad queda así, una vez más, librada a la lógica de su dinámica de reproducción.
4. En esto, la teoría da un paso atrás respecto de las promesas modernas. Frente al estado y al mercado, que sostienen para sí pretensiones de universalismo –en unas condiciones “ideales” que virtualmente nunca se producen– que rivalizan entre sí como árbitros impersonales del valor y del disvalor, y que se han venido disputando el papel de asignadoras de recompensas sociales durante más de dos siglos, el CS viene a legitimar los lazos familiares y particularistas, basados en la sangre, el linaje o la cofradía como fundamento del reconocimiento y la distribución –o la simple apropiación– de la riqueza social. Aunque estas prácticas no son desconocidas en los países latinoamericanos ni en el resto del mundo, no parece que necesitemos de elaboraciones académicas que las legitimen.

Por otro lado, la perspectiva que ve en las sociedades latinoamericanas “sociedades del conocimiento” parece describir, más bien, estados imaginados de lo social, estados deseados, lejos de las miserias cotidianas que se viven en el tejido social. Como descrip-

ciones, no se ajustan al bajísimo nivel de la inversión regional en ciencia y tecnología: según el Informe de Desarrollo Humano del PNUD para 2005, Uruguay registra una inversión en I+D como porcentaje del PBI del 0,22, lo que equivale a la décima parte del promedio mundial, y a la tercera parte del promedio latinoamericano. Pero tampoco tienen relación con la escasísima capacidad de retención de científicos, técnicos y profesionales de nuestros países (Lema, 2003) y no explica el bajo valor agregado de la mayoría de nuestras exportaciones. Como modelo, la idea de una "sociedad del conocimiento", tal como es tratada frecuentemente, muchas veces amenaza a deslizarse peligrosamente hacia la sustitución del fenómeno que busca designar. Una sociedad imaginada, regida por la lógica de la producción y acumulación del conocimiento, pasa a sustituir en los análisis, a sociedades con problemas y realidades concretos muy diversos, y en la mayoría de los casos, a sociedades privadas de los beneficios a los que la supuesta sociedad del conocimiento debería franquear el acceso. Con todo, no es posible soslayar el atractivo y la importancia de un modelo de desarrollo que sirva como orientador para el diseño y la aplicación de políticas públicas, pero para cuyo logro hay que trabajar todavía, mucho (Ver, por ejemplo, Rubio, 2003)

Pero cuando no es así, la sociedad del conocimiento puede ser vista como la falsa ilusión de una utopía realizada, como un ejemplo más de un tipo de pensamiento que está orientado por la fuerza consoladora de la representación anticipada de la sociedad deseada. Mientras tanto, la teoría del CS nos describe un aspecto ya conocido de la sociedad, la sociedad tal como ella funciona, lejos (y de vuelta) de las ilusiones universalistas del iluminismo moderno. Pero en vez de mostrarse como un modo de resignación de las promesas modernas, acorta el camino hacia la realización de la sociedad ideal por la vía de celebrar la realidad tal cual es, reivindicando su carácter moral y legitimando, con ello, un orden social particularista y desigual.

Bibliografía

AROCENA, R. (Seleccionador) (1995) *Ciencias técnicas y sociedad*, Mdeo., Ed. Trilce.

BECK, U., (2000) *Un nuevo mundo feliz. La precariedad del trabajo en la era de la globalización*, Paidós, Barcelona.

- BID, (2001) *Reducción de la pobreza y fortalecimiento del capital social y la participación. La acción reciente del Banco Interamericano del Desarrollo*. Conferencia Regional "Capital Social y Pobreza", Cepal, Santiago de Chile.
- BOURDIEU, P. (1979) *Les trois états du capital culturel*. Actes Recherche des Sciences Sociales, N° 31, pp, 3-6.
- BOURDIEU, P. (2000) *Las formas del capital. Capital Económico, capital cultural y capital social*, en Bourdieu, P. "Poder, derecho y clases sociales", Barcelona, Desclée.
- BOWLES, S., Gintis, H. (2002) *The Inheritance of Inequality*, http://www-unix.oit.umass.edu/~gintis/papers_index.html
- CASTEL, R., (1995) *Les métamorphoses de la question sociale*, Paris, Fayard
- CEPAL, (1999) *Activos y estructuras de oportunidades*, Montevideo.
- COLEMAN J.S. (2000) *Social capital in the creation of human capital* en: Serageldin, Ismail and Dasgupta Partha (editors), *Social Capital: A Multifaceted Perspective*, World Bank, Washington, pp. 13-40.
- COLEMAN, J.S. (1990) *Foundations of Social Theory*. Cambridge, Belknap Press of Harvard University Press.
- COLEMAN, J.S. (1993) *The rational reconstruction of society*, American Sociology Review, N° 58 pp 1-15.
- DASGUPTA, P., y Serageldin, I. (2000) *Social Capital. A Multifaceted Perspective*, Washington, D.C., The World Bank.
- DIEZ DE MEDINA, R. (1992) *La estructura ocupacional y los jóvenes en Uruguay*, Montevideo, CEPAL.
- DIEZ DE MEDINA, R. (2001a) *El trabajo de los jóvenes del Mercosur y Chile en el fin de siglo*, Organización Internacional del Trabajo, Cinterfor-OIT, Montevideo
- DIEZ DE MEDINA, R. (2001) *Jóvenes y empleo en los noventa*, Organización Internacional del Trabajo, Cinterfor-OIT, Montevideo.
- FILGUEIRA, C., (1999) *Estructura de oportunidades, activos de los hogares y movilización de activos en Montevideo (1991-1998)* en Katzman y Wormarld (2002).
- FILGUEIRA, C., (1999) *Vulnerabilidad, activos y recursos de los hogares: una exploración de indicadores*, CEPAL, Montevideo.
- FILGUEIRA, C., (2001) *La actualidad de viejas temáticas: sobre los estudios de clase, estratificación y movilidad social en América Latina*. CEPAL, Santiago de Chile.
- GORZ, A., (1998) *Métamorphose du travail*, Ed. Galilée, París.
- GRANOVETTER, M. (1974) *Getting a Job. A Study of Contacts and Careers*. Cambridge, MA, Harvard University Press.

- GRANOVETTER, M. (1985) *Economic action and social structure: the problem of embeddedness*, American Journal of Sociology, p. 481-510.
- KATZMAN, R. y WORMARLD, G., (Coord.) (2002) *Trabajo y ciudadanía. Los cambiantes rostros de la integración y exclusión social en cuatro áreas metropolitanas de América Latina*.
- KATZMAN, R., (Coord.) (1999) *Activos y Estructuras de Oportunidades. Estudios sobre las raíces de la vulnerabilidad en Uruguay*, PNUD-CEPAL, Montevideo.
- KLIKSBERG, B. (2000) *El rol del capital social y de la cultura en el proceso de desarrollo*, en Kliksberg, B. Y Tomassini, L., (Comp.).
- KLIKSBERG, B. y TOMASSINI, L., (Comp.) (2000) *Capital social y cultura: claves estratégicas para el desarrollo*, BID-FCE, México.
- LEMA, F., (2003) *Sociedad del Conocimiento: ¿desarrollo o dependencia?* En Aguirre y Batthyány (Coord).
- MARRERO, A., (2004) *La teoría del Capital Social y la Educación en Uruguay*, en Actas del Congreso de Sociología de la Educación, ISA, Buenos Aires.
- PORTES, A. (1998) *Social Capital. Its Origins and Applications in Modern Sociology*, Annual Reviews, pp. 1-24.
- PUNAM, R. (1995) *Bowling alone: America's declining social capital*. J. Democ. N°6, 65-78.
- RUBIO, E., (2003) *Saber y poder. La cuestión democrática en la sociedad del conocimiento*, FESUR, Montevideo.
- TEDESCO, J.C., (1995) *El nuevo pacto educativo. Educación, competitividad y ciudadanía en la sociedad moderna*. Madrid, Anaya.
- TOFFLER, A., (1990), *El cambio del poder*. Plaza y Janés, Barcelona.
- TOFFLER, A. y H., (1994) *Criando uma nova civilização. A política da terceira onda*, Record, Rio de Janeiro.
- VAILLANT, M., FERNÁNDEZ, A., y KATZMAN, R., (2001), *Desarrollo humano en Uruguay. Inserción internacional, empleo y desarrollo humano*, Cepal - PNUD - Cepal, Montevideo.

Resumen

La relación entre educación, trabajo y juventud se ha venido abordando, últimamente, desde dos perspectivas conceptuales que, aunque pueden ser vistas como complementarias, responden a diferentes posicionamientos teóricos y prácticos: la teoría del capital social y la sociedad del conocimiento. El artículo describe el panorama actual de la relación entre educación y trabajo para los jóvenes uruguayos, y discute aquellas perspectivas en relación con su pertinencia para la discusión y superación de la exclusión social y el empleo.

Descriptores: Capital Social / Sociedad del Conocimiento / Educación-Trabajo / Uruguay.

Abstract

The relation between education, work and youth has been treated lately from two perspectives that, although can be seen as complementary, respond to different theoretical and practical positions: the social capital theory and the "Knowledge Society". The article describes the current state of the relation between education and work of youngsters in Uruguay and discusses those perspectives in relation with their pertinence for the discussion and combat of social exclusion and employment.

Key Words: Social Capital / Learning Society / Education & Work / Uruguay.

¿Cuáles son sus representaciones y cómo comprenderlas? Los jóvenes y el liceo

Fabiana Espíndola*

¿Cuáles son las representaciones que los jóvenes tienen de su vida en el liceo? ¿Qué hay detrás de sus demostraciones de descontento por las condiciones en que se desarrolla su experiencia liceal? Al tiempo que se plantean los problemas más acuciantes para ellos, se bosquejan aquí las relaciones que éstos tienen con las posiciones que los jóvenes ocupan en el espacio social. Conocer cómo los jóvenes que asisten al liceo, se representan su experiencia en su centro de estudios constituye pues el cometido central de este artículo, que al tiempo que ahondar en esta temática, busca explicitar la importancia del abordaje teórico con el cual se construye el objeto de estudio. En efecto, se propone aquí mostrar cómo, a partir de un mismo material empírico, las miradas desde las cuales éste es analizado pueden ser diferentes, y por tanto se puede arribar a explicaciones bien distintas.

• Presentación

Resulta indudable la relevancia del marco teórico desde el cual se parte para abordar un problema y analizarlo, puesto que las formas de buscar respuestas condicionan fuertemente las respuestas a las que se llega, desde el momento en que condicionan las preguntas desde las que se parte para abordar un mismo tema, y las características de las técnicas que se emplean. La elección teórica no es neutral, en tanto que permite ver lo que el sociólogo quiere ver y cómo lo quiere ver.

A partir de los hallazgos de un estudio de casos múltiple realizado en dos liceos públicos de Montevideo entre estudiantes de tercer año del Ciclo Básico Obligatorio a fines de los 90 (ESPÍNDOLA, F.: 2001) y realizando un seguimiento y puesta a punto de los antecedentes de investigación a este respecto, se presenta en este artículo un bosquejo de las representaciones que los jóvenes tienen del liceo. Los resultados de esta investigación suponen una discusión y revisión del marco teórico utilizado en primera instancia, trascendiendo una mirada *interaccionista* para lograr un acercamiento a las representaciones y prácticas de los jóvenes estudiantes desde un abordaje *relacional*.

Se cumple de este modo con diversos objetivos. Por un lado, traspasar las limitaciones encontradas en una primera instancia para lograr un mayor acercamiento a las expectativas que los jóvenes depositan en su educación y evaluar los resultados a los

* Socióloga, Docente Investigadora del Departamento de Sociología de la Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de la República, fabiana@fcs.edu.uy, fabiana74@hotmail.com

que se llega mediante este procedimiento. Por otra parte, se procura evidenciar el papel que la teoría juega en la identificación de factores, problemas y posibilidades.

La perspectiva teórica interaccionista, mediante una construcción etnometodológica, hizo posible un acercamiento a las formas en que los jóvenes viven la experiencia liceal en su vida cotidiana. Los supuestos intrínsecos a este abordaje realizado son discutidos al adoptar una lógica de análisis desde la praxeología de Bourdieu. Surgen así nuevas preguntas acerca de las formas en que los jóvenes significan el liceo y sobre los elementos a tener en cuenta en el análisis de sus representaciones.

Aunque existe una articulación entre los dos abordajes del objeto, ello no supone una perspectiva ecléctica. Por el contrario, se trata de articularlos de tal forma que la construcción del objeto de análisis se realiza desde dos marcos distintos, que suponen diferentes lógicas de análisis y aportan claves interpretativas diferentes.

A medida que el trabajo fue avanzando se fue haciendo evidente que el abordaje anterior no lograba satisfacer las interrogantes planteadas. El nuevo enfoque supone centrar el análisis en la configuración de relaciones que operan en las representaciones que estos jóvenes tienen del liceo.

Desde el enfoque anterior se decía que: "en la construcción social del liceo, los jóvenes significan su experiencia y la tornan real desde sus pensamientos y sus acciones." El punto ahora es que, precisamente dichos pensamientos y dichas acciones se constituyen en función de los "lugares ocupados", de la "estructura" y el "volumen" del "capital" disponible. Se piensa, se actúa y se proyecta sobre la base de lo pensado, de lo vivido, escuchado. En consecuencia, dicha construcción no se entiende como una compartimentación entre "el adentro" y "el afuera", o "el arriba" y "el abajo", sino como un todo, *pluridimensional*.

El artículo se estructura en dos partes. En la primera se sintetiza el trabajo "inicial". Posteriormente, se realiza una revisión de los alcances y limitaciones de tal abordaje, introduciendo la segunda parte. Esta supone una nueva construcción del objeto desde la teoría de Pierre Bourdieu. Finalmente, se presentan los resultados a los que se ha arribado y las reflexiones que estos suscitan, con la intención de contribuir de alguna manera a conocer más y mejor sobre lo que sucede hoy en las instituciones públicas que impar-

ten enseñanza media, y particularmente, qué es lo que les sucede a esos jóvenes que las transitan.

• El liceo como una construcción social^a

Ante la pregunta por los significados que le atribuyen a su liceo los jóvenes que cursan tercer año del Ciclo Básico Obligatorio, se trabajó con la hipótesis de que dichos significados no son independientes de la amplitud de los espacios que ocupa el joven dentro del liceo. En este sentido, el espacio físico del que el joven dispone es un componente fundamental en la construcción de los sentidos asignados al liceo.

Respecto de las técnicas de investigación utilizadas se destaca la dinámica de "Juicio al liceo". La escasa utilización de este tipo de técnicas pareciera desconocer el rendimiento heurístico que detentan. Es así que antes de seguir adelante, daremos cuenta brevemente de su diseño e implementación.

Grupos focales: dinámica "El liceo está en juicio"

El propósito fue producir un discurso ligado a los lugares comunes de la identificación colectiva, ver los distintos puntos de vista existentes sobre el tema. El referente discursivo estuvo focalizado en las vivencias de los jóvenes respecto a su centro de estudios, a la posición subjetiva en relación con esa experiencia que les es común: el liceo. En la constitución de los grupos no se persiguió la "representación estadística" sino la "representación tipológica, socioestructural" en relación a los propósitos de la investigación, representando jóvenes de distintos contextos socioeconómicos y de rendimientos desiguales. Con el objetivo del análisis de la representación social, la "elección" de los sujetos tuvo lugar antes de constituir una estructura representacional: los participantes de la dinámica no fueron elegidos sobre la base de ningún criterio ligado a sus opiniones.

Una vez conformados los grupos se realizó en cada uno de ellos la dinámica, buscando acceder a una lectura de lo hablado pero también de lo corporal, en el análisis de la variación interna relacionada con las categorías de interés. La propuesta de "juicio" ofició como pretexto para que, desde la interacción y las representaciones juveniles, se atravesara el discurso codificado que supone la recreación de *formas discursivas sociales*, resultando posible extraer cons-

tantes que hacen a los lugares de la identificación colectiva de los jóvenes.

Configuraciones de sentido identificadas en uno y otro caso

Las opiniones que los estudiantes manifiestan de los demás actores del liceo, del uso del uniforme e incluso de los sentidos que le asignan a su centro de estudios constituyen conjuntos de opiniones estructuradas unidas a comportamientos específicos (confrontación con los demás actores, un "acatamiento cuestionado" del uniforme). Las condiciones del espacio físico, el equipamiento didáctico y lúdico, así como los aspectos de la cultura organizacional que las características de estos traducen son importantes en las valoraciones que hacen los jóvenes de su vida cotidiana en el liceo. Lejos de ser un elemento novedoso, la importancia de estos elementos viene destacándose hace décadas en investigaciones precedentes: "Es particularmente notable la importancia que los estudiantes le atribuyen a las condiciones ambientales en las cuales la vida liceal tiene lugar. Las deficiencias infraestructurales son mencionadas como uno de los factores más negativos de la asistencia al liceo, y son vistas más que como simples inconvenientes, como factores desvalorizadores de la tarea que allí se realiza, e incluso de la propia persona del estudiante." (MARRERO, A, 1993: 27)

Más allá de ello, al indagar acerca de los *motivos de concurrencia al liceo*, el liceo aparece como una entidad dotada de significados múltiples. La utilidad de los aprendizajes adquiridos allí surge como un motivo indiscutido de concurrencia al centro educativo. Por otra parte, la utilidad del liceo para una futura inserción laboral resulta indiscutida: más del 82% en ambos liceos considera que el liceo les será útil para "un futuro mejor". (ESPÍNDOLA, E., 2001: 12)

Limitaciones a las comunidades de sentido identificadas

Ambos espacios son aptos para la interacción entre jóvenes, quienes pueden relacionarse entre ellos, pero de modo diferente. El tipo de gestión o cultura del centro educativo propicia cierto tipo de interac-

ción entre los jóvenes y con los actores adultos que no es de ningún modo idéntica en los liceos considerados. Mediante las técnicas empleadas, se identificó cada caso en una tipología de centros educativos de modo que el caso "A" se asimiló a un liceo "a la deriva" mientras que el "B" a un liceo "ordenado".

Se considera el caso "A" como un liceo "a la deriva" por varias características identificadas. Evitar la desorganización es uno de los objetivos fundamentales: los actores adultos del liceo se sienten desbordados, y adoptan estrategias para "subsistir". La incapacidad de prever acciones es mencionada en repetidas oportunidades y observada en el campo. Es preocupación de la Directora el exceso de alumnos y la falta de profesores. No hay alusiones a algún seguimiento de los rendimientos de los estudiantes. Los distintos actores entrevistados atribuyen los problemas del centro educativo a "causas exógenas": "...la exocausalidad de sus reflexiones termina restringiendo los espacios de acción, la magnitud e intensidad de las intervenciones..." (FERNÁNDEZ, T et al, 1996: 42) Por su parte, el caso "B" es considerado un "liceo ordenado" en tanto se observa una regulación normativa de los comportamientos. Se aprecian elementos que confluyen en una reducción de contingencias (carteleros con información sobre horarios, reuniones, etc.). La realización de iniciativas concretas constituye también una forma de implementación de los objetivos educativos en el marco del ordenamiento. Dichos objetivos están regulados por el currículo. Hay un control de la asistencia y un seguimiento de los rendimientos de los alumnos. Se constata además un cuidado del "ambiente interno". El plantel docente es estable.²

En el liceo "a la deriva", los jóvenes no tienen actividades concretas para realizar en los recreos y en las horas libres. Las interacciones están signadas por el ruido y el movimiento en el desorden y por la confrontación con los actores adultos. El lugar de trabajo (el salón de clases) y el lugar de esparcimiento (el patio de recreo) no parecen ámbitos de interacción

1 Para una presentación más detallada, consultar ESPÍNDOLA, F, 2001.

2 La tipología, construida fenomenológicamente, se presenta en: FERNÁNDEZ, T et al, 1996: 30

3 Para una descripción exhaustiva de los aspectos que se retomaron de la propuesta de Pierre Bourdieu, así como de la utilización de conceptos claves como los de *habitus*, *campo*, *capital*, *interés*... consultar: ESPÍNDOLA, F, 2001.

muy distintos. En cambio, en el liceo "ordenado" los jóvenes tienen actividades previstas y varios escenarios alternativos para desarrollarlas. Las interacciones están signadas por el ruido y el movimiento en el orden y por la cooperación –aunque crítica– con los actores adultos.

Si bien las "consignas de sentido" asignadas al liceo son semejantes, emanan de situaciones de interacción diferentes: en ambos liceos los jóvenes le atribuyen al centro educativo un sentido vinculado al relacionamiento entre pares, al igual que como ámbito de socialización. Pero las formas en que los jóvenes construyen intersubjetivamente esas relaciones difiere en uno y otro caso. En el liceo "a la deriva" los jóvenes interactúan en un escenario con mínimas posibilidades a priori de realizar actividades interesantes, si bien el tamaño del liceo es grande. Las actividades tienen lugar porque ellos las crean y en esa creación surge la confrontación con los actores adultos del liceo (escupir de la baranda para abajo, por ejemplo), como modo de respuesta a la "violencia simbólica" que encuentran en los profesores que faltan, las horas libres que tienen sin ninguna actividad ni ningún lugar en el cual permanecer, las sanciones por indisciplinas. Ello no quita que encuentren en su centro educativo, al igual que en el "liceo ordenado", un lugar para divertirse, quizás como un ámbito privilegiado de interacción, que cubriría carencias de otros contextos en que puedan relacionarse con sus pares.

Atribuciones de sentido a "El liceo" y atribuciones de sentido a "este liceo"

Los jóvenes de ambos centros educativos comparten la demanda del liceo como un ámbito de formación de la persona. Resultó relevante que entre los jóvenes del liceo "ordenado", la importancia del liceo en la formación del sujeto como persona se desprende de la experiencia liceal cotidiana; no así en el liceo "a la deriva", en donde la formación del sujeto aparece confusamente ligada a la vida en el liceo. No es que se la niegue como competencia del centro educativo sino que se la cuestiona como viable en "ese" centro.

En el liceo "ordenado" los jóvenes significan "el liceo" como algo importante y en esa configuración ordenan a la vez a "su liceo". En el liceo "a la deriva" los jóvenes también le asignan importancia a "el liceo", pero en este caso "el liceo" y "este liceo" apa-

recen disociados. Lo que cuestionan no es "El liceo" sino "su liceo", esa enorme explanada vacía que no les ofrece posibilidades interesantes.

Algunas conclusiones de la primera mirada

Los jóvenes demandan del liceo la posibilidad de desarrollar experiencias plenas de sentido y una mayor incidencia en la estructuración de su experiencia liceal. Los reclamos por ser más escuchados por el personal adulto del liceo atraviesan la cultura liceal aunque las relaciones se establecen en marcos de interacción disímiles.

El liceo aparece como un lugar de formación para el futuro en sentido amplio. Los jóvenes esperan que el liceo les brinde conocimientos, pero también formación humana y valórica, constituyéndose como un espacio de construcción del sujeto. Se detectan significados comunes a los jóvenes del "liceo a la deriva" y a los del liceo "ordenado". Pero los modos en que esos significados son construidos difieren, remitiendo a distintos modos de vivir la experiencia liceal cotidiana. El liceo como un ámbito privilegiado de socialización, como un "lugar para hacer amigos" surge en ambos casos. Pero los tipos de interacción que tienen lugar se diferencian claramente según los marcos de interacción que el centro educativo propicia. Los actores dirigen su accionar de forma más o menos consciente, hacia la consecución de los fines de la organización liceal, requiriendo de un espacio y de un clima apto. En el liceo "a la deriva" las condicionantes físicas y relacionales dificultan el cumplimiento de los roles esperados.

La configuraciones de sentido comunes a ambos centros educativos son expresión de un imaginario social que asigna a la institución educativa y a la organización liceal una dimensión teleológica específica. No obstante, la experiencia liceal es reconstruida por los jóvenes en el curso de la experiencia cotidiana, en el aprovechamiento o no de distintos aspectos del liceo. En la construcción social del liceo, los jóvenes significan su experiencia y la tornan real también desde sus pensamientos y sus acciones. (BERGER, P.L. & LUCKMANN, T, 1972)

Por otra parte, las atribuciones de sentido identificadas resultan acordes a las condiciones y formas de relacionamiento entre los distintos actores que tienen lugar en cada centro educativo. La imagen que los jóvenes construyen de "este liceo" en el liceo "ordenado" se asemeja más a la imagen que desde el centro educa-

tivo se promueve de “El liceo”: los significados que los jóvenes construyen “por abajo”, en el curso de la experiencia cotidiana en el “liceo ordenado” concuerdan con la entrada “por arriba” de la cultura juvenil que atraviesa los significados tipificados que se le atribuyen a la experiencia liceal pero además, a los cometidos que la sociedad le asigna a la educación. “El liceo” y “este liceo” constituyen entidades dotadas de significados comunes, aunque no idénticas. Hay una “adecuación de los significados”; del significado construido a priori -de los fines de la institución educativa- y los significados construidos en el curso de la interacción. En cambio, en el liceo “a la deriva” distintos elementos confluyen en un desfasaje entre los significados que los jóvenes asignan a “este liceo” de los significados asignados a “El liceo”. En ámbitos de interacción inhóspitos, los jóvenes construyen su experiencia liceal con pautas de interacción poco regladas. Los significados que construyen quedan “a la deriva”.

Ello remite a la “teoría del etiquetado” que describe etnometodológicamente los procesos por los cuales los jóvenes *son* como los llaman (COULON, A.: 1996). Los jóvenes son “etiquetados” de forma similar intra-liceo y de forma contrapuesta inter-liceo.

Los jóvenes y su relacionamiento con los demás actores según el tipo de liceo:

DESCRIPCIÓN	Liceo “A” o “a la deriva	Liceo “B” u “ordenado”
Características generales de los jóvenes	Agresivos Indisciplinados	Adolescentes “típicos”
Relacionamiento entre jóvenes	Muy difícil Con agresividad	Bueno Con sentimientos típicos de la edad
Relacionamiento entre jóvenes y profesores	Difícil, problemática Con insultos	Buena relación “curricular” Con cariño
Relacionamiento jóvenes y adscriptas	Lógica de “Subsistencia”	Lógica de Colaboración
Relacionamiento jóvenes y directora	Paternalista	“Disciplinado”, Encubierto

El espacio físico oficia como indicador de un complejo de variables más amplio que remite a diferentes tipos de gestión (“ordenada”/“a la deriva”). Pero ello no explica por qué algunos significados son comunes y otros no. No existe relación directa entre los tipos de gestión y los significados.

Se vislumbra así que otros factores están incidiendo en las preferencias de los jóvenes; factores que remiten a lugares de socialización alternativos, a posibilidades e imposibilidades de hacer, de tener, de decir, de relacionarse. Afirmar que los jóvenes construyen situaciones de interacción diferentes conduce al menos a la sospecha de que ocupan distintos lugares en el “espacio social” (BOURDIEU, P, 1997, 1999)

• El nuevo enfoque: “lo real es relacional”

Al revisar el problema de investigación se observa que las situaciones de interacción diferentes remiten a la cultura del centro educativo y al tratamiento que éste da a la población estudiantil que asiste a él, pero también a los *capitales* de que disponen los distintos *agentes* que componen el espacio liceal. Aunque la gestión escolar podría neutralizar diferencias, el “adentro” del liceo resulta indisociable del “afuera”. El “oficio” del estudiante resulta de la combinación de capitales con los que se “posicionan” y son “posicionados”.

La problemática teórica de Bourdieu intenta aunar conocimiento teórico y práctico y entender las relaciones sociales a través de las estructuras simbólicas de poder, proponiendo al sociólogo descubrir la estructura de relaciones que organiza el objeto estudiado. El *espacio social* se constituye como una realidad invisible organizadora de prácticas y representaciones, configuradora de “mundos”. Desde el nuevo enfoque se supone que los significados se van construyendo en el *espacio de relaciones*, a través de las combinaciones de los distintos *capitales*, de las *fichas* puestas en el *juego*. Las prácticas y representaciones que los jóvenes tienen de su liceo son indisociables de los *habitus de grupo* de los que los adolescentes forman parte, que actúan como *principios de visión y división, gustos*, que pueden resignificarse (o quizás no se resignifiquen sustantivamente) en un sentido u otro según los “climas organizacionales” que los diferentes liceos presentan, siendo las formas de uso del tiempo y del espacio liceal no más que uno de sus componentes.

Es así que se disparan distintas interrogantes:

- ¿Por qué ante contextos de interacción tan disímiles confluyen significados comunes?
- ¿Por qué puede afirmarse que a pesar de los modos comunes de significar la experiencia liceal, las formas en que los jóvenes la tematizan, la problematizan y la vivencian difieren sustantivamente?

- ¿Por qué las atribuciones de sentido a “El liceo” y a “Este liceo” aparecen disociadas en un caso y asociadas en el otro? ¿En qué medida los jóvenes se sienten implicados con lo que el liceo les propone, o dicho de otro modo, comprendidos dentro de la “ideología” del liceo, entendida como la cultura y el tipo de comportamiento que transmite al alumno?

Varias hipótesis se tejen. Entre ellas, que los significados que los jóvenes asignan al liceo son fruto del *habitus de grupo* que poseen y de la *estructura de capital* que disponen, de las *estrategias de las familias*; en fin, de la posición que ocupan en el *espacio social*. Pero también, que el tratamiento que el liceo da a los jóvenes es fruto y a la vez reproduce la distribución de *capital* de los *agentes* que forman parte de la organización educativa, acentuando las diferencias entre los poseedores de *capital* y los que carecen de él, contribuyendo de ese modo a un incremento de la segmentación del *espacio social*. Por último, que las *prácticas* y *representaciones* de los jóvenes se construyen desde un *espacio de relaciones* que no es ajeno al mandato estatal sobre la misión de la educación en la sociedad.

Esta revisión supone ahondar en las formas en que los jóvenes conciben su educación, estableciendo el sistema de relaciones que organiza las representaciones que tienen de su liceo.

El sistema educativo estatal

El Estado como *metacampo* se constituye como una configuración de relaciones que atraviesa y determina las relaciones en otros *campos*. Este es un fenómeno generalizado en las sociedades occidentales que cobra particular importancia en la sociedad uruguaya. Desde finales del siglo XIX y durante todo el siglo XX se ha conformado en nuestro país al igual que en otras sociedades latinoamericanas, lo que se ha dado en llamar: la *matriz estado-céntrica* (CAVAROZZI, M, 1991.); esta fuerte presencia estatal ha pautado de forma determinante la producción y reproducción de los instrumentos de construcción de la realidad social uruguaya siendo el sistema educativo un arma central en esta dinámica. A través del marco que impone a las prácticas el sistema educativo estatal ejerce coerciones, disciplina cuerpos y mentes de tal forma que regula, uniformiza, formando disposiciones duraderas que se traducen en una

suerte de consenso sobre un conjunto de experiencias compartidas, un mundo de sentido común. El “mandato estatal” inculca *estructuras cognitivas* en los *agentes* instaurando categorías de percepción y de pensamiento comunes que crean una suerte de “orquestración inmediata de los *habitus*”, que es a su vez constitutiva de las experiencias compartidas y “sentidos comunes”, fundamento de las “evidencias consensuadas y compartidas” que los jóvenes tienen del liceo. Dichas estructuras son –o aparentan ser– coherentes y sistemáticas y están –o aparentan estar– objetivamente en consonancia con las estructuras objetivas del mundo social, lo que hace a su consistencia y resistencia. Esta consonancia inmediata y tácita entre las estructuras incorporadas y convertidas en inconscientes permite legitimar la organización liceal en toda su eficacia simbólica, fundamentando una relación de *sumisión dóxica* (BOURDIEU, P: 1997: 118). Al pensar su experiencia liceal los jóvenes dejan en estado impensado los presupuestos de su pensamiento. Esos jóvenes–*agentes* están imposibilitados de reflexionar sobre los condicionamientos sociales que posibilitan su *punto de vista* y las tesis inconscientes generadas por *disposiciones homólogas*, adquiridas en el curso de la experiencia liceal, inscritas a menudo en la prolongación de una experiencia originaria de su *habitus de grupo*, que fundamenta el tipo y grado de interés que el estudiante deposita en el liceo.

No todos los jóvenes están en las mismas condiciones para desarrollar su experiencia en el liceo y proyectarla a futuro, para pensar el liceo y pensarse a sí mismos en tanto estudiantes. Sus *puntos de vista* son análogos a la posición que ocupan en el *espacio social*, *interesándose* en el *juego* porque su estado (o el “Estado”) les suministró los elementos necesarios.

El aparato estatal imparte valores universales, que son en sí mismos valores particulares universalizados y cumplen su función simbólica de legitimación al beneficiarse de un reconocimiento universal. Al mismo tiempo, reconocerlos supone beneficios simbólicos para los *agentes*, asegurándoles probabilidades de participar en el *juego*, es decir, probabilidades *razonables* (acordes a sus *habitus*) de existir. Pero no pueden beneficiarse de la propuesta educativa del sistema de enseñanza estatal sin beneficiar, por poco que sea, a los valores universales con los que la identifican.

Los dos liceos en el sistema educativo

El liceo “a la deriva” y el liceo “ordenado” constituyen *subcampos homólogos*, atravesados transversalmente por el sistema educativo, que constituye el *campo educativo* y en un mayor nivel de agregación, por el Estado que constituye una suerte de *metacampo*. Cada liceo tiene una *composición* y un *volumen* de capital diferente, lo que hace a la desigual ubicación de los liceos en el sistema educativo. En el campo educativo cada liceo constituye a la vez, un *agente colectivo*, cuyas características y estrategias condicionan y están condicionadas por la posición que ocupa y por su trayectoria en dicho *campo*. Concomitantemente, en cada liceo hay una desigual distribución de los *capitales específicos*. Algunos están mejor dotados que otros de las *fichas* necesarias para obtener buenos rendimientos, para aprovechar mejor su experiencia cotidiana en el centro de estudios y para proyectarla en el futuro.

Las diferencias se hacen igualmente identificables si se comparan a nivel agregado las poblaciones estudiantiles que concurren a cada uno de los liceos. Los jóvenes que asisten al liceo “ordenado” poseen *capitales* que hacen la vida en el liceo más provechosa y mejor adaptada de acuerdo a sus necesidades que los jóvenes del liceo “a la deriva”, situación que se ve reafirmada y reproducida en las condiciones objetivas en que se desarrolla la experiencia. Existe allí una fuerte distancia entre la *cultura escolar* y la *cultura juvenil*, no así en el liceo “ordenado”. Los dos liceos tienen distintas posibilidades actuales y potenciales, en fin, una adecuación diferente a los fines prescriptos por el sistema educativo.

Al analizar lo que acontece en cada liceo como organización es imprescindible tener presente que se comporta como campo autónomo de relaciones sociales, en el que se desarrollan determinados *juegos*. Pero cada liceo en tanto *campo* no está aislado, dado que la realidad de cada campo-liceo se explica también por ser éste *agente* en un *campo* –el educativo– en donde se desarrolla simultáneamente otro *juego*, cuya lógica se explica a su vez en tanto es *agente colectivo* en el *metacampo* estatal. La consideración del *campo* del sector educativo es necesaria ya que existen configuraciones en éste que atraviesan esta organización y operan en su interior como condicionantes para la acción.

Entender las prácticas y representaciones de los estudiantes en cada liceo requiere estudiar los *habitus*

incorporados en la pertenencia a estos *campos*. En el espacio social del liceo confluyen jóvenes poseedores de “capitales de entrada” desiguales con una cultura organizacional que está al servicio de una pedagogía racional que “no entiende” de discriminaciones de dichos *capitales*.

Comprender declaraciones como “para mi el liceo es un lugar de reunión” o “cuando termine el Ciclo Básico me voy a poner a trabajar” o ciertas actitudes y comportamientos supone conocer las condiciones en que estos tienen lugar. Expresiones a primera vista similares pueden remitirse a situaciones bien dispares. El nivel educativo de las familias, el barrio en el que viven y su trayectoria escolar constituyen factores que hacen a la posesión diferencial de *capitales* que “ubicarán” a los jóvenes en el centro educativo y en el sistema escolar.

Además de las diferencias a la interna que presenta la población estudiantil, se observan diferencias precisas entre los dos liceos. Respecto al “barrio” debe tenerse en cuenta la ubicación geográfica de cada centro de estudios y también la zona de procedencia de los jóvenes que asisten a cada liceo, aspectos en los que los liceos en cuestión presentan claras diferencias, reafirmando una posición más favorable del liceo “ordenado” en el campo educativo.

• La “procedencia” de la población estudiantil

Para identificar ciertas características de la población de cada liceo se consideró interesante observar la distribución de las necesidades básicas insatisfechas (NBI) registradas en los barrios de procedencia de los jóvenes que asisten a uno y otro centro.⁴ Se halla que el porcentaje de población con NBI es 10 puntos menor en los barrios de procedencia del liceo “ordenado” (14%) que en los del liceo “a la deriva” (24%), en donde a su vez, los valores de NBI registrados en los barrios que lo componen tienen un rango de variación de casi 20 puntos porcentuales más que en el liceo “ordenado”.

4. Los valores de la “Población con NBI por áreas aproximadas a barrios” están tomados de Calvo, JJ, 2000. Los porcentajes de población con NBI se consideran valores bajos hasta el 20 y altos luego de 40. Por más detalles, confr. ESPÍNDOLA, F, 2001.

A la heterogeneidad de capitales al interior de cada liceo, se suma la heterogeneidad inter-liceos que resulta en una distribución desigual de capitales en el *campo educativo*. Cuando se observa a nivel agregado cada liceo, se constata que uno de los dos está mejor *posicionado* y correlativamente lo está, su *población estudiantil*.

Condiciones de existencia en que se desarrollan las prácticas y las representaciones

Espacio social y espacio físico

La distribución en el espacio físico de diferentes especies de bienes y servicios, y de los agentes y grupos sociales, con distintas posibilidades de apropiarse de aquellos constituye el *espacio social reificado*. La *estructura del espacio social* se manifiesta en forma de "oposiciones espaciales", retraduciéndose de forma imperfecta en el *espacio físico* es decir, en el *lugar* en que los *agentes* están situados, existen. (BOURDIEU, P., 1999: 120) El valor de las diferentes regiones de dicho espacio es definido pues en la relación entre la forma en que los agentes y los bienes se distribuyen en el espacio. El "barrio" en donde los jóvenes estudiantes habitan materializa las distancias sociales, enmarcando las posibilidades de los jóvenes de relacionarse. La proximidad de las cosas y las personas, la accesibilidad a los distintos bienes de uso colectivo, en fin, las características del espacio físico ocupado y de los otros que lo ocupan producen *efectos de lugar*.

Al analizar variables que pudieran operar condicionando las expectativas que los jóvenes tienen de su educación se observa que "nivel educativo del jefe" y "nivel educativo del cónyuge" permiten identificar diferencias claras entre los barrios de procedencia de los liceos, reafirmando la presencia de más *capital global* en "B" que en "A". Considerando estas variables como indicadores del *capital educativo* en tanto *capital específico* se constata un mejor posicionamiento en "B" respecto de "A".

Los jóvenes del liceo "B" llegan a dicho centro con un mayor volumen de *capital global* que los jóvenes del liceo "A", quienes se encuentran más desprovistos de los *capitales específicos* que operan en el campo. Los jóvenes del liceo "B" provienen de familias que poseen mayor *capital cultural* y *económico*, a la vez que ocupan un punto en el espacio físico urba-

no que les permite establecer vínculos diferenciales con sus vecinos.

• Tratamiento del liceo

Las condiciones de los dos liceos polares y las *tomas de posición* de los *agentes* actúan, sin quererlo ni saberlo, de manera que las condiciones de llegada de los jóvenes al liceo se ven reproducidas y reforzadas en la experiencia cotidiana. Este mecanismo asimila el sistema escolar a la imagen del demonio de Maxwell (BOURDIEU, P., 1997: 41). El sistema escolar opera con una lógica que contribuye a instaurar diferencias entre los alumnos, instituyendo "fronteras sociales" que se hacen patentes en las propias condiciones de vida en los liceos, en la organización de los trabajos que los jóvenes realizarán en su trayectoria liceal, en las exigencias y posibilidades que la experiencia liceal "habilita" a pensar, a tematizar, a aspirar. La institución escolar, a través de las categorías que imparte a sus alumnos (evaluaciones, denominaciones) realiza *actos de clasificación* que constituyen *actos de ordenación*, en apariencia puramente técnicos debido a la familiaridad que se tiene con ellos. Los exámenes, las notas, las oposiciones (bueno/malo, agresivo/colaborador) "justifican razonablemente" las separaciones entre los estudiantes y las calificaciones que reciben y las formas en que se los trata. Se asocian sus *competencias técnicas* a las *competencias sociales* a las que estaban "destinados". La función técnica demasiado evidente de formación, transmisión de competencias y selección de los más competentes, oculta la función social de perpetuar las fronteras sociales legitimándolas en nombre de una aparente mejor formación, resultado de las oportunidades teóricamente ofrecidas a todos, y a todos por igual.

En el liceo "ordenado", el peso relativo en el *capital* de los estudiantes del *capital económico* y del *capital cultural* aparece retraducido en un *sistema de preferencias* que los estimula a continuar sus estudios en detrimento de la salida laboral inmediata, orientándolos hacia determinadas formas de pensarse a sí mismos como estudiantes. Dicha *estructura de capital*, mediante el sistema de preferencias que produce, les lleva a privilegiar elecciones escolares ("enfrentar las exigencias estudiantiles", ser "buenos estudiantes", "apostar a una formación futura") y a asumir determinadas prácticas (ser "colaboradores", buscar "formarse como personas") en consonancia con actuales y futuras *elecciones sociales*. Se conjugan dis-

tintos factores que tienden a apuntalar a los jóvenes con condiciones de partida más desfavorables, existiendo relaciones significativas entre los jóvenes y adscriptos y profesores.

En la nueva situación de “democratización” del sistema educativo, al postergarse en el tiempo el fracaso o la deserción, los liceos se encuentran habitados por jóvenes de situaciones heterogéneas que expresan su disconformidad con la “imposición cultural” a través de una relación distante, percibiendo desde su experiencia cotidiana que su suerte está echada, y que su “oportunidad” en el liceo no es sino un simulacro. No es que ciertos jóvenes no aspiren a determinados títulos en el futuro, sino que se articula en ellos el deseo de acceder a los mismos y tener éxito en su desempeño, con la idea de que no podrán llegar a lograrlo. Así sucede por ejemplo, que en el liceo “a la deriva” las negligencias y sanciones negativas que reciben los van haciendo renunciar a las aspiraciones escolares y sociales que habían ido engendrando en el seno mismo de su trayectoria liceal. En esta situación de disociación entre la propuesta educativa y las expectativas de los estudiante el desfasaje y los fracasos se retroalimentan, y los jóvenes parecieran querer recalcarlo, como si quisieran expresar que “la verdadera vida está en otro lado”. Las relaciones que se establecen dejan intactas las desiguales condiciones de partida de los alumnos, cuando no los desestiman a proyectarse en el futuro y a comprometerse en el aprendizaje.

La devaluación de los títulos escolares

La ampliación de la base social de las instituciones de enseñanza, fortalecida por la extensión de la obligatoriedad hasta el Ciclo Básico, implicó la entrada en el juego de nuevas categorías sociales. La composición de la población estudiantil de los liceos que imparten enseñanza pública es cada vez más heterogénea y se desdibuja la antigua relación de homología entre la jerarquía de los niveles de enseñanza y las jerarquías sociales. El acceso de nuevas capas a la enseñanza secundaria y la potencial posibilidad del acceso a niveles superiores han pautado la idea de los beneficios de la “democratización” a través de las políticas que se han venido implementando. Pero pronto los “nuevos beneficiarios” percibieron los efectos de un nuevo mecanismo de reproducción de las diferencias. (BOURDIEU, P, 1999: 364)

Esta situación tornó más complejas, a la vez, a las organizaciones educativas y a las experiencias de los estudiantes. El proceso de eliminación fue diferido y extendido, diluyéndose en el tiempo. La exclusión que realiza el sistema educativo es entonces más sutil, pero a la vez más profunda y estigmatizadora: la institución de enseñanza brinda la apariencia de ofrecer idénticas oportunidades a todos, señalando así que ellos “tuvieron su posibilidad y fracasaron”. De ese modo, la experiencia liceal va modelando en los jóvenes las aspiraciones que “pueden” tener.

En los liceos considerados se observan a la vez expresiones similares de esperanzas depositadas en el liceo -expresión de la permeabilidad del discurso sobre la “igualdad de oportunidades”- y notorias diferencias ante las esperanzas que los jóvenes depositan en su educación. Terminar el Ciclo Básico es el “umbral” en el que piensan los jóvenes del liceo “a la deriva”, para luego poder trabajar. Ello remite a una cultura de clase media que busca vincular los estudios secundarios al mundo del trabajo más que a una tradición propedéutica de preparación universitaria. Para otros, la expectativa apunta a terminar el Bachillerato, tal vez como expresión de aquella difusa promesa de obtener éxito social con ese título.

Entre los jóvenes del liceo “ordenado” la utilidad del liceo como puente para una posterior inserción en el mercado de trabajo surge incuestionada, pero relativizada por la necesidad de estudios complementarios. Está más afinada la continuidad e interdependencia educativa que la salida laboral que pudieran tener a partir de la formación secundaria.

• Conclusiones

Este trabajo habrá colmado las expectativas que lo motivaron si contribuye a conocer un poco más qué es lo que sucede hoy en las instituciones públicas que imparten enseñanza media, cuáles son los elementos que los jóvenes perciben como positivos, cuáles son los principales escollos que encuentran a la hora de (re)significar su experiencia en tanto estudiantes, o qué factores explican las formas en que viven su experiencia en el liceo y se comprometen con sus aprendizajes. Más aún si logra además, explicar la importancia del abordaje teórico con el cual se construye el objeto de estudio.

Términos tales como *significados*, *interacciones*, *actores*, por una parte, y *representaciones*, *relaciones* y *prácticas* de los *agentes* por otra, remiten al análisis

de un mismo *objeto*, pero desde el marco conceptual se trasluce una *construcción* diferente de éste. Cada opción supone una “mirada” diferente, que interroga de un modo preciso al objeto de análisis. Así, no extraña que las lecturas que puedan hacerse acerca del objeto analizado estén intrínsecamente ligadas a los supuestos y al modo de abordaje efectuado desde cada “mirada”. A su vez, las diferencias en las *comprensiones* (o *descripciones*) acerca de las expectativas y desilusiones de los jóvenes y las posibilidades que el liceo les brinda se traducen en distintas prioridades de política educativa como modo de mejorar la experiencia liceal.

De un lado quizás alcanzaría con postular la necesidad de fortalecer los marcos de interacción. Pareciera que apuntalando los procesos de organización y gestión educativa se produciría un efecto de “arrastré” de los aprendizajes y de las expectativas de los estudiantes que tienen una experiencia liceal “adecuada” hacia aquellos que no alcanzan la línea media trazada por el sistema educativo. Una de las lecturas posibles de este abordaje habilitaría la justificación de una política educativa centralista limitada a fortalecer los marcos de interacción (mejoras en el equipamiento, en los recursos lúdicos, en la cultura organizacional). Mejorar las condiciones de vida en los liceos supondría adaptar mejor a los jóvenes de condiciones *diversas* a pautas *deseables*.

De otro lado, se concluye que aunque convivan situaciones heterogéneas atribuidas comúnmente a los logros de la “democratización”, deben crearse –para que ésta sea efectivamente democrática– las condiciones objetivas para que los jóvenes con menor acumulación de capital puedan adquirir el *sentido del juego*. Ello no se logra queriendo “adaptarlos” a una cultura entendida como la deseable, sino que supone brindar a los jóvenes con menores posibilidades, instancias que permitan la reformulación de sus disposiciones, ofrecer condiciones objetivas diferentes a aquellas que han constituido y han sido constituidas por sus *habitus de grupo*. Lo que supone favorecer situaciones en que los jóvenes puedan reflexionar sobre las posibilidades y limitaciones contenidas en sus *disposiciones* y al explicitarlas, poder tomar distancia de ellas.

En el estado actual, para quienes la lógica específica del sistema escolar se asocia con las disposiciones adquiridas en la práctica, incorporarse al *juego* parece evidente, puesto que se tiene un espíritu estructurado conforme a las *estructuras del espacio*

global en el que desarrollan sus prácticas y proyectan su futuro. Las exigencias escolares y el sentido de “la vida en el liceo”, así como los escollos que deben sortear, *importan* porque han sido *importados* en las mentes y cuerpos de los estudiantes. Por el contrario, los jóvenes cuyos *gustos*, formas de actuar, pensar y relacionarse no se ajustan al “estudiante tipo” definido por la *cultura escolar* no encuentran estímulos para emprender la *lucha*, tener éxito en el liceo en tanto proyección a futuro como estudiantes parece poco posible. En el campo educativo, los universos posibles no son igualmente posibles para todos.

En el estudio de casos emprendido se observan dos situaciones polares. En la de mayor volumen y estructura de capital y mayor capacidad estratégica (el liceo “ordenado”), es clave el relacionamiento que tienen los representantes del liceo con los estudiantes. Estas relaciones son configuradas y configuran el clima organizacional que el liceo presenta. A la vez, las estrategias adoptadas y las condiciones objetivas del liceo brindan a los alumnos más desprovistos de los capitales necesarios para el desempeño de su “oficio de estudiante” ciertas posibilidades de reformular sus disposiciones y prácticas; posibilidades que se refuerzan en las relaciones que estos jóvenes emprenden con estudiantes cuyas disposiciones se adaptan mejor a la *cultura escolar*.

En el liceo peor posicionado y cuyas estrategias refuerzan su posicionamiento desventajoso en el campo educativo, (el liceo “a la deriva”) la acción –u omisión– de la organización refuerza las desfavorables condiciones de partida de los jóvenes, imposibilitando la resignificación de los *habitus de grupo* que han incorporado.

Al diluirse en el tiempo el proceso de eliminación de quienes “no están hechos para estudiar”, el liceo recibe a quienes antes encontraban su umbral educativo en la escuela primaria. La institución liceal es habitada entonces, por jóvenes que aprehenden las pequeñas o grandes *violencias simbólicas* permanentes en las inadecuaciones de la propuesta escolar a las culturas juveniles de quienes “incorpora”. Las demostraciones de descontento o de desinterés de los estudiantes por las condiciones en que se desarrolla su experiencia liceal pueden entenderse como la manifestación visible de las contradicciones que encuentran entre las exigencias curriculares y sus *intereses*, entre las “promesas” de las que se saben *excluidos*. En este mismo sentido, dichas manifestaciones pueden

entenderse también como impulsos por denunciar las condiciones de estas contradicciones.

El acceso al sistema educativo de sectores antes excluidos no garantiza la generación de oportunidades para todos si no se crean, al mismo tiempo, condiciones adecuadas a las características de dichos sectores. Es claro que el liceo juega un rol importante, y cada vez más importante para más sectores sociales. Y es claro que es importante que ese rol no resulte en un simulacro, manifestado en una relación cada vez más tensa, en un desfasaje cada vez más estigmatizador entre la *cultura escolar* y algunas *culturas juveniles*.

• Bibliografía

- ANEP - CEPAL, *Enseñanza primaria y ciclo básico de educación media en el Uruguay*, Instituto Nacional del Libro, Montevideo, s/f.
- BAYCE, R, *El Sistema Educativo Uruguayo: 1973-1985 T.II*. Banda Oriental, Montevideo, 1988.
- BERGER, PL & LUCKMANN, T, *La construcción social de la realidad*, Amorrortu 2ª ed, Buenos Aires, 1972.
- BOSCH, LL. - TORRENTE, D.; *Encuestas telefónicas y por correo*, Cuadernos metodológicos n°9, Centro de Investigaciones Sociológicas, Madrid, 1993.
- BOURDIEU, P:
 ---- *El sentido práctico*, Taurus, Madrid, 1991.
 ---- *La miseria del mundo*, Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires, 1999.
 ---- *Razones prácticas*, Anagrama, Barcelona, 1997.
 ---- *Respuestas para una antropología reflexiva*, Grijalbo, México, 1995.
- CALVO, JJ, *Las Necesidades Básicas Insatisfechas en Montevideo de acuerdo al Censo de 1996*, FCS, Programa de Población, Montevideo, 2000.
- CAVAROZZI, M, *Más allá de las transiciones a la democracia en América Latina*, en "Revista Paraguaya de Sociología", N°80, Asunción, 1991.
- CEPAL:
 ---- *¿Aprenden los estudiantes? El Ciclo Básico de Educación Media*, Oficina de Montevideo, CEPAL, Montevideo, 1992.
- *Los bachilleres uruguayos: quiénes son, qué aprendieron y qué opinan*. Oficina de Montevideo, CEPAL N° 42, Montevideo, 1994.
- COULON, A, *Etnometodología y educación*, Barcelona, Paidós, 1995.
- DI GIACOMO, J.P.; *Teoría y métodos de análisis de las representaciones sociales*, en Páez, D. y colaboradores, 1987.
- ESPÍNDOLA, F, *Cuando la teoría importa: dos miradas sobre las representaciones y prácticas de los jóvenes liceales*, Montevideo, FCS, Departamento de Sociología, Mimeo, 2001.
- FERNÁNDEZ, T et al, *¿Cómo son los liceos y colegios que imparten Ciclo Básico en el Área Metropolitana de Montevideo?*, Serie de Informes de Investigación n° 15, Dpto. de Sociología de la UdelaR, Montevideo, 1996.
- GALTUNG, J, *Investigaciones teóricas*, Taurus, Madrid, 1995.
- GOFFMAN, E, *La presentación de la persona en la vida cotidiana*, Amorrortu Editores, Buenos Aires, 1993.
- LEMEZ, R, *La discriminación educativa: expresión actual del monopolio del conocimiento*, en Revista de Ciencias Sociales, Dpto. de Sociología, n° 2, UdelaR, Montevideo, 1987.
- MARRERO, A,
 ---- *Al término del bachillerato y de cara al futuro. Valoración, sugerencias y expectativas de los estudiantes de Montevideo*. Papeles de Trabajo. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, UdelaR, Montevideo, 2000.
- "Los estudiantes ante el Ciclo Básico Único: experiencias y expectativas." En *El liceo visto desde la perspectiva de los estudiantes. Consulta a estudiantes del Ciclo Básico*. Informe final ANEP, CODICEN, 1993.
- SALINAS, A - FRANSSSEN, A, *El Zoológico y la Selva*, CIDE, Santiago de Chile, 1996.
- TEDESCO, JC, *El nuevo pacto educativo. Educación, competitividad y ciudadanía en la sociedad moderna*, Anaya, Fuenlabra, Madrid, 1995.

Resumen

Conocer cómo los jóvenes que asisten al liceo, se representan su experiencia en su centro de estudios constituye el cometido central de este artículo que, al tiempo que ahondar en esta temática, busca explicitar la importancia del abordaje teórico con el cual se construye el objeto de estudio. En efecto, se propone aquí mostrar cómo, a partir de un mismo material empírico, las miradas desde las cuales éste es analizado pueden ser diferentes, y por tanto se puede arribar a *explicaciones* bien distintas.

Descriptores: Educación / Juventud / Representaciones / Bourdieu /

Abstract

There are different ways of describing and explaining the expectations young people have about high school, the possibilities of education in our country and the opportunities that this education has to offer them. Which are the representations that young people have about their life at high school? What lies behind their demonstrations of dissatisfaction about the conditions they experience? This article focuses on the representations and expectations young people have about their education and the way these representations and expectations are built. It shows the most urgent problems for youngsters and the relationship these problems have with the positions the young occupy in the social world. On the other hand, the article intends to show synthetically how, starting from the same empirical information, the analysis can be different and therefore very different explanations are possible.

Key Words: Education / Youth / Representations / Bourdieu /

Delitos, trayectorias de vida y procesos socializadores de jóvenes vinculados a Programas de Rehabilitación

Puertas cerradas, vida hacia adentro

Nilia Viscardi*

Variadas investigaciones latinoamericanas destacan como población particularmente vulnerable, especialmente en cuanto a la violencia, a los jóvenes y a los grupos de más escasos recursos. Esta vulnerabilidad guarda relación, tanto con la victimización interpersonal como con las respuestas del control social formal, en particular de la policía. La dinámica de esta relación tiende a ser asociada al abandono familiar, a la extensión de la sevicia y el maltrato doméstico, a la ingesta de tóxicos, o a la deserción escolar, entre otros factores (...), aunque la posesión y uso de armas, conjuntamente con las percepciones de peligrosidad y la debilidad frente a la policía parecen cobrar también gran importancia en la dinámica de la violencia. (Gabaldón, 2004, p. 5)

1. Introducción

La violencia constituye en la actualidad un problema social global. ¿Qué significa decir esto? Que la dinámica de la mundialización en la modernidad tardía conlleva la expansión de problemáticas que se manifiestan de modo semejante en diversas sociedades. Es así que la desafiliación de algunas categorías centrales de la sociedad (Castel, 1997)¹, como los jóvenes, las torna, en ciertos contextos y circunstancias, “grandes víctimas” del modelo societal en

curso (Tavares dos Santos, 2004). La intención de este trabajo es la de aproximarnos a esta realidad en Uruguay. Para ello, analizaremos la experiencia de vida de jóvenes internados en diferentes centros del Instituto Técnico de Rehabilitación Juvenil (INTERJ) del Instituto del Niño y del Adolescente del Uruguay (INAU), instituto que tiene bajo su responsabilidad la orientación, cuidado y rehabilitación de jóvenes infractores.

Es importante señalar que nuestro objetivo será de naturaleza principalmente empírica y que el abordaje de la problemática se hará sistematizando los primeros resultados de una investigación de carácter cualitativo¹. En este marco, lo que se procuró es privilegiar el acceso al mundo de vida de los jóvenes y a

* Prof. Asistente del Departamento de Sociología, Facultad de Ciencias Sociales. Universidad de la República. Docente del Departamento de Sociología, FCS, UdelaR. Doctoranda y Magister en Sociología por la Universidad Federal de Río Grande de Sul, Instituto de Filosofía y Ciencias Humanas. Licenciada en Sociología, Facultad de Ciencias Sociales, UdelaR. Email: nilia@fcs.edu.uy

1 Nos referimos a la investigación realizada para la tesis de Doctorado en Sociología que se está llevando a cabo en el Programa de Pos-Graduación en Sociología de la

su subjetividad, poniendo de relieve los procesos de interpretación que hacen de sus experiencias vitales, el contexto social en que se inscriben las trayectorias vinculadas a la violencia y la infracción y las posibilidades de cambio.

Si bien la sociedad puede concebir el pasaje por los programas de rehabilitación como medida socio-educativa en tanto mero tránsito, mucho de la experiencia de vida de los jóvenes está signada por este pasaje. Y ello cobra fuerza tal que, en muchos casos, los relatos evidencian que estos centros constituyen el único vínculo institucional del joven con la sociedad. Debe enfatizarse así que la mayoría de ellos llega al INAU en un marco de carencia total del lazo institucional y social que, por excelencia, es considerado como vínculo privilegiado de niños y jóvenes con la sociedad y con el Estado en las sociedades contemporáneas, esto es, el vínculo con el sistema educativo.

Así, abordaremos la realidad de jóvenes que tejen su experiencia educativa no ya al interior de la escuela, sino de centros que en su mayoría son centros de reclusión, y lo hacen privados de libertad. En este marco, intentaremos mostrar cuáles son sus trayectorias de vida, qué violencias y delitos han ocasionado el procesamiento penal y qué nueva experiencia se teje al interior de los programas del INTERJ. Introducimos en primera instancia un marco general referente a la relación existente entre exclusión, violencia y juventud en el mundo actual. Analizaremos luego algunos trazos fundamentales de la experiencia transmitida por los jóvenes regresando, en las conclusiones, a elementos que, desde nuestro punto de vista, deben tomarse en cuenta para pensar estas problemáticas.

2. Exclusión social, violencia y juventud

La realidad social marcada por el incremento de las tasas de delito protagonizadas por jóvenes y el aumento del encarcelamiento de los mismos hace imprescindible un mejor conocimiento y abordaje de sus experiencias de vida. Lejos de constituir un grupo de excepción, las consecuencias del modelo societal que se consolida a fines de los años 70 signado por el retiro del Estado de Bienestar y la emergencia de una sociedad fragmentada llevó a un amplio conjunto de jóvenes a la exclusión de las redes de integración

social y protección a la infancia (Tavares dos Santos, 2002; Morás, 1994). Modos de vida marcados por la pobreza, la exclusión, el alejamiento del mundo del trabajo, del sistema escolar y los tradicionales vínculos que mantenían integrado al cuerpo social hacen necesaria una reflexión y comprensión sistemática de la realidad de un amplio conjunto de la población (Lucchini, 1996).

La exclusión de un gran conjunto de la población de los beneficios materiales y simbólicos del actual modelo social, de los cuales los jóvenes son una parte importante, y el tratamiento represivo de la cuestión social signan la conformación de esta etapa de la modernidad. Es en este contexto que emerge la necesidad de sentar las bases de una sociología de la Juventud y de la Violencia, vinculando avances teóricos y empíricos en ambos campos que puedan conducir a la comprensión de estos fenómenos. En este sentido, varios aportes que permiten dicha confluencia pueden ser señalados. De un lado, los estudios sobre Violencia muestran cómo los procesos sociales de exclusión se vinculan con la emergencia de violencias, *procesos que se profundizan en las sociedades actuales y de los cuales los jóvenes son, en gran parte, sus protagonistas y víctimas* (Briceño León, 2002; Pegoraro, 2002). De otro, la Sociología de la Juventud ha ido rompiendo la idea de que esta constituye una categoría social universal y adscripta a criterios fisiológicos o demográficos, señalando asimismo que existen grupos de *jóvenes diferenciados por su desigual inserción en distintas redes sociales* (clase, familia, educación, vivienda, trabajo). Estas diferencias en las trayectorias se explican a su vez por procesos sociales -muchas veces de exclusión- que operan en cada sociedad y que conducen a señalar a los jóvenes como un grupo socialmente más vulnerable y desprotegido (Galland 1996; Lenoir, 1998).

¿Cómo se vinculan a la violencia y a los jóvenes los procesos sociales de exclusión que se profundizan en las sociedades actuales? En un contexto en que se "mundializan" muchas formas de violencia, siendo por ejemplo el tráfico y el crimen organizado una de sus manifestaciones (Wiewiorka, 1997), existen tendencias sostenidas en el modo bajo el cual las condiciones de vida urbanas actuales marcan el contexto o escenario social en que tienen lugar la mayoría de las muertes de jóvenes (Haguigat, 1994; UNESCO, 2000).

Retomando las palabras de Tavares dos Santos podemos decir que, en parte, estos fenómenos son producto de los efectos que la mundialización pro-

UFRGS, tesis denominada "Violencia y juventud en Uruguay".

dujo, la cual es definida por el autor como el primer período del Siglo XXI marcado por la globalización de procesos económicos y la mundialización de procesos sociales. *Estos procesos sociales se encuentran marcados por oportunidades desiguales de vida y por la vivencia de situaciones sociales fragmentadas en un marco en que los jóvenes han sido la gran víctima de la ruptura de los lazos sociales que integraban a la sociedad moderna* (Tavares dos Santos, 2002).

Efectivamente, como decíamos, las condiciones de vida urbanas actuales marcan el contexto o escenario social en que tienen lugar la mayoría de las muertes de jóvenes, tanto en las periferias pobres de las ciudades latinoamericanas como en los guettos en Estados Unidos o en los barrios de relegación europeos. La mayoría de estos escenarios son muchas veces contruidos con poca planificación estatal o como producto de planeamientos urbanos que resuelven el problema del control social por vía de la expulsión del centro y barrios residenciales de la ciudad. Estos constituyen espacios en que los servicios públicos muchas veces están en falta, carentes de infraestructura básica (asfalto, iluminación, recolección de basura, transporte público, etc.). Asimismo, lugares en que existe poca calidad de vida e instancias colectivas, en contextos carentes de estética y cuya carga simbólica expresa que son ambientes desvalorizados (Pinheiro, 1998). Como dice Cardía (1998), esta desvalorización simboliza la desvalorización de sus habitantes. Y si la formación de las periferias latinoamericanas difiere del deterioro de los centros de las grandes ciudades americanas, una vez que la violencia se instala en ella los procesos sociales e individuales que se disparan como reacción a la violencia son semejantes, así como los efectos de la violencia sobre las personas. En este sentido el retiro de la vida colectiva, el aislamiento y refugio en la vida privada (surcada muchas veces ella también por relaciones de violencia), son procesos señalados en varios contextos (Cardía, 1998; Kaztman, 1997).

Para pensar la realidad de los jóvenes, debemos sumar a esto el alejamiento de las instituciones fundamentales de integración y socialización tales como la escuela o las asociaciones locales, las modificaciones y crisis de la familia y el alejamiento de la sociedad del conocimiento, la técnica y la información (Castells, 2000; García Canclini, 1993). Para los jóvenes de hoy, las instituciones de control social (muchas veces ellas mismas violentas y represivas) tales como la policía, el sistema jurídico y el carcelario

constituyen el referente institucional fundamental (Morás, 1994). En este contexto, también debe recordarse que la estructuración de relaciones violentas al interior de las instituciones de socialización mencionadas mengua las posibilidades de construcción de un sociedad democrática e integrada, testimonio de lo cual son la violencia doméstica y la violencia en la escuela, entre otros elementos (Tavares dos Santos, 2004, Viscardi, 1999).

Siendo estos los marcos en que se estructuran los núcleos de sociabilidad de los jóvenes, las "tribus urbanas", "gangues" o "barras" surgen muchas veces para obtener la sensación de seguridad que el medio no ofrece y reforzar los procesos de conformación de identidad o, mejor dicho, de pertenencia, que son claves en esta etapa de la vida, experiencia que tiene rasgos comunes retratados en diversos países (Diógenes, 1999). Aunque no nos detendremos en esto, es importante resaltar que el estudio de las culturas juveniles contemporáneas puede transformarse en una aproximación a una teoría general de las formas culturales y de su papel en la reproducción social al modo de Willis (1977)². Por otra parte, en este proceso de construcción social de culturas e identidades juveniles, constituye un elemento central la importancia creciente del papel jugado por los medios de comunicación en los procesos de conformación y recreación cultural (Pérez Tornero, 1998)

Así, las lógicas sociales de la exclusión y la fragmentación en que los jóvenes se ven involucrados los transforman en los grandes protagonistas de estos procesos, siendo por ello jóvenes tanto riesgosos como en riesgo, al decir de Body-Gendrot (Body-Gendrot, 1998).

3. El concepto rehabilitación: procesos de socialización en jóvenes sujetos a instituciones de control social

Para el caso de Uruguay, específicamente, podemos observar cómo se vinculan los fenómenos de vio-

- 2 Aceptando que la cultura no puede verse desde un punto de vista mecánico o estructural, Willis propone que la reproducción cultural siempre implica la posibilidad de producir resultados alternativos. Sin embargo la comprensión de los efectos alternativos no tiene tanto que ver con el cambio deseado sino con la noción de efectos no esperados de la acción, tal como lo resalta Giddens (1995).

lencia que se producen en la ciudad con las desigualdades sociales existentes. En un análisis territorial de su manifestación, no solamente se encontró que los distintos barrios sufren de forma diferencial hechos de violencia, distribuyéndose de forma desigual la protección o desprotección frente a los mismos, sino que esa desigual distribución de las tasas de violencia por zonas de residencia está en íntima relación con los fenómenos de pobreza y las condiciones materiales de vida. *Asimismo, es en las zonas urbanas en que existe mayor proporción de jóvenes en situación de vulnerabilidad social que los fenómenos de violencia contra la persona y las tasas de homicidios son más elevados que en otras zonas de la ciudad* (Riella, Viscardi, 2002; Rivoir, Veiga, 2001). Es importante señalar que los hallazgos obtenidos en Montevideo señalan procesos similares a los de otros países: no importa la magnitud de las cifras, las semejanzas en la manifestación del fenómeno vinculan, al igual que en otros contextos, la fragmentación urbana a la exclusión social, a la ruptura de redes y lazos sociales en que se insertan los jóvenes y a las desigualdades crecientes en las condiciones materiales de vida³.

Por otra parte, si bien el caso de los Estados Unidos puede considerarse como un caso extremo de tratamiento de lo social por la vía represiva y penal con retiro del Estado (Wacquant, 2000), en los diversos contextos los argumentos que justifican un tratamiento criminalizante de la problemática social tienen un eco creciente (Body-Gendrot, 1998; Debarbieux, 1999). *Esto es clave en lo que refiere a la temática juvenil, ya que justifica la desinversión en gasto social y políticas educativas, de vivienda, de trabajo, de familia o de salud*. Dado que, en general, la emergencia de un modelo de retiro del Estado resuelve dicha "cuestión social" por vía de la responsabilización individualizante y el gasto en sistemas penitenciarios,

ello tiene consecuencias de peso en lo que refiere a los jóvenes ya que usualmente, en estos procesos, los mismos dejan de ser considerados como víctimas de un modelo societal desigual, para ser considerados culpables de los males sociales que los efectos de dicho modelo generan.

Siguiendo a Garland, podemos establecer que con el paso de la modernidad a la modernidad tardía se ha pasado de una cultura del cambio social a una cultura preocupada únicamente por el control. Ello se traduce en que las nuevas políticas de control del crimen -que se encuentran socialmente y culturalmente condicionadas- se han vuelto crecientemente más expresivas e instrumentales. Se sugiere que la política contemporánea de justicia está bifurcada entre una estrategia adaptativa caracterizada por una comunidad de miembros y una estrategia soberana de estado, que fortalece el control coercitivo de los ofensores. Esta división se produce cuando las altas tasas de violencia y criminalidad se vuelven normales y el ideal de rehabilitación cae en desuso, fallando el complejo de políticas penales de bienestar en proteger a los ciudadanos de los riesgos asociados al crimen (Garland, 2001).

Así, podríamos decir que la percepción de que el Estado no podrá garantizar la protección del derecho a la vida y a la seguridad imposibilita la consecución de estos objetivos, transformándose la promesa de seguridad y reinserción como segunda chance en otra de las promesas incumplidas de la modernidad. En el momento actual, y en contraste con el "penal welfarism", las políticas contemporáneas de control del crimen pueden distinguirse por la re-emergencia de sanciones punitivas y de justicia expresiva y el retorno de la víctima (Garland, 2001).

En este marco, abordamos la reflexión sobre el programa foco de nuestra investigación. La rehabilitación constituye el concepto eje del programa el INTERJ, Instituto que al interior del Instituto del Niño y del Adolescente del Uruguay (INAU) atiende a jóvenes que han cometido delitos. Antes de la aprobación del nuevo código del niño, básicamente existían medidas privativas de libertad, por lo que el Código se amplió a efectos de contemplar otro tipo de medidas. En concreto, el Código del Niño se restringía a lo que denomina la internación en establecimientos, lo cual se conoce como internación con medidas de seguridad. La opción alternativa a ésta es la internación en iguales establecimientos, pero con posibilidades de gozar de un régimen de semilibertad. Así, se suman

3 No obstante, las variaciones en intensidad y cantidad son explicadas por la mayor o menor presencia de políticas sociales. En este sentido, muchos estudios coinciden en señalar que las diferencias en las manifestaciones de la violencia que se observan entre Estados Unidos y América Latina en relación a Europa refieren a la mayor presencia del Estado en la regulación de las relaciones sociales y en el establecimiento de mecanismos de inserción e integración social (Body-Gendrot, 1998; Haghigat, 1994). Ello explica las particularidades del guetto americano, de la periferia latinoamericana o de los barrios de relegación franceses.

ahora nuevas modalidades: el programa de internación intensivo de fortalecimiento personal y el arresto domiciliario o internación de fin de semana. En el primer caso la internación se hace en un programa intensivo centrado en el desarrollo de habilidades y destrezas sociales y la recuperación y fortalecimiento de la autoestima⁴.

El centro del proceso institucional, podría decirse, es así de doble naturaleza. Apartar al joven de la sociedad cumple por un lado con el cometido de preservar a la sociedad del joven y, por otro, aprovechar la instancia como una instancia de educación personal. Por ello se habla de rehabilitación, asociándola a la noción de un proceso que apunta a la implementación de medidas socioeducativas. De este modo, el instituto de rehabilitación del INAU, basado en el estudio de los antecedentes que dan lugar al procesamiento, ofrece diferentes "camino" que pueden recorrerse, siendo derivados los jóvenes a diversos programas del INTERJ. Esto depende del sexo, del tipo de delito cometido, de los antecedentes y del resultado del primer diagnóstico efectuado en Puertas, el primer centro de acogida.

El Instituto INTERJ del INAU está enfrentado dificultades en el intento por cumplir con su cometido socioeducativo. Su naturaleza, en tensión entre la educación y la represión, con un trabajo focalizado fundamentalmente en jóvenes provenientes de sectores sociales de pobreza, con fuerte deterioro personal y débiles lazos locales, con una trayectoria de delito muchas veces asentada, lo transforma en una institución compleja. A nuestros efectos, no procuramos – como se dijo – una evaluación del mismo. Si acudimos a él por ser el referente más efectivo para trabajar con la población de nuestro interés y, por esta vía, la experiencia tejida en su interior también es materia de reflexión de nuestra investigación.

4 Se habla de este modo de internaciones en el régimen de privación de libertad absoluta con medidas de seguridad y de régimen de semilibertad. La laborterapia y el desarrollo de habilidades físicas, todo coadyuvado al objetivo de desarrollo y fortalecimiento de la autoestima se consideran claves fundamentales del proceso. En definitiva, se intenta recomponer un proceso de socialización deficitario en el que caigan responsabilidades para la familia, la organización comunitaria, el sistema educativo y todo el sistema de políticas sociales de atención al niño, al adolescente y a su familia.

4. Características de la investigación

El diseño de la investigación fue de tipo cualitativo y la técnica utilizada fue la de la entrevista en profundidad. El objetivo fundamental de nuestro diseño de investigación fue el de elaborar una estrategia que permitiera aproximarnos a las trayectorias de vida de jóvenes vinculadas al delito y la violencia, profundizando en los elementos subjetivos que se asocian a la construcción estas trayectorias sociales (Taylor y Bogdan, 1989).

A la hora de diseñar la investigación, se buscó una estrategia que permitiera dar a luz el significado, uso y presencia de la violencia en los jóvenes fundamentalmente a través del abordaje de sus trayectorias de vida. El abordaje de las trayectorias de vida era importante, a nuestro entender, para explicitar los contextos y relaciones sociales que se asocian a la construcción de experiencias de vida vinculadas a la violencia y el delito y detectar los conflictos que permean esas relaciones. Por otra parte, se buscó identificar el tipo de trayectorias delictivas protagonizadas por los jóvenes y conocer hasta qué punto las mismas se configuran como opciones de vida o expresan experiencias momentáneas de la vida asociadas a diferentes vivencias (Demazière, Dubar, 1997; Giddens, 1995). Para cumplir con estos objetivos, se abordó la experiencia de jóvenes internados en diferentes centros del Instituto Técnico de Rehabilitación Juvenil (INTERJ) del Instituto del Niño y del Adolescente del Uruguay (INAU), instituto que tiene bajo su responsabilidad la orientación, cuidado y rehabilitación de jóvenes infractores, trabajándose con entrevistas en profundidad realizadas en 25 jóvenes que participan de diferentes programas del INTERJ⁵.

En lo que refiere a la selección de la muestra, se seleccionó al inicio un conjunto de 6 programas diferentes, en los que se realizaron entrevistas a responsables y funcionarios a efectos de conocer mejor la realidad del programa, su organización y sus objetivos de trabajo. Se realizaron entrevistas a jóvenes en todos los programas con excepción del programa Puertas dado que el mismo es el programa de ingreso al INTERJ, en que los jóvenes están esperando el re-

5 Recomendamos, para la comprensión de las características de los programas del INTERJ en el INAU el trabajo de Trajtemberg (2004), que constituye un excelente análisis y descripción de los mismos.

sultado del proceso judicial y se encuentran en una situación de extrema vulnerabilidad personal.

Como se muestra a continuación, dos de los programas son de total reclusión (Ciaf e Ituzaingó), uno de reclusión con salidas permitidas (Cimarrones) y dos son de libertad asistida (Afuera y Renacer). A su vez, los dos programas de libertad asistida se diferencian en la población que atienden, ya que el programa Renacer se centra en la atención a los problemas de violencia doméstica, a diferencia de Afuera, que se ocupa de jóvenes que han cometido mayormente delitos vinculados al daño a la propiedad (rubos, hurtos y rapiñas). Dada la secuencia interna del Interj, los programas de privación de libertad tienen jóvenes que han cometido diversos tipos de delito, ya que la privación de libertad opera fundamentalmente cuando existe un fuerte daño personal cometido, más allá del tipo de delito. El Programa Cimarrones es un programa de salida, para jóvenes que están finalizando el proceso de rehabilitación y que usualmente ya estuvieron en condiciones totales de privación de libertad, habiendo cumplido el ciclo de rehabilitación. En los programas de libertad asistida encontramos tanto a jóvenes que están culminando un proceso (como en el caso del programa Afuera), como a jóvenes que, por la levedad de las penas cometidas o su carácter específico –violencia doméstica en especial para el caso de Renacer– están en libertad asistida.

En las entrevistas realizadas a responsables se dio cuenta de los motivos y objetivos de la investigación. Fue a partir de este primer contacto que los responsables identificaron y entraron en contacto con los jóvenes de su programa que, a su juicio, era posible entrevistar. Detallamos a continuación las características de los programas y los jóvenes entrevistados en ellos. 1) Puertas: se trata de un centro de atención primaria y selección. Dado que este es el primer lugar de llegada de los jóvenes, los mismos se encuentran en situación de vulnerabilidad y es muy difícil trabajar con ellos. 2) CIAF: es un centro de mujeres que se encuentran con medidas privativas de libertad. De las jóvenes entrevistadas, 6 lo habían sido por rapiña, 2 por homicidio (una en el marco de un copamiento, otra en el marco de un robo) y 1 por tráfico de estupefacientes. 3) Ituzaingó: también es un centro penal con privación de libertad y los jóvenes internados cometieron infracciones graves. Situado en la Colonia Berro, próximo al SER, posee una experiencia como colonia agrícola que lo diferencia claramente de los demás centros de estas características.

Fueron entrevistados 3 jóvenes, 2 de ellos estaban procesados por homicidio y 1 por rapiña con lesiones agravantes. 4) Cimarrones: es un centro para jóvenes que se encuentran avanzados en el proceso de rehabilitación y que ya pasaron por otras instituciones. Son permitidas salidas y contactos externos y existen normas flexibles para la reinserción social. Se vincula a un programa de reinserción laboral. Los jóvenes entrevistados fueron 5, 1 por homicidio y violación, otro por homicidio en el contexto de una rapiña y 3 por rapiñas, 2 de ellas especialmente agravadas. 5) Afuera: es un centro de libertad asistida al que los jóvenes concurren periódicamente para tener entrevistas con los educadores. También se vincula a un programa de reinserción laboral y es un centro para jóvenes que se encuentran avanzados en el proceso de rehabilitación y que ya pasaron por otras instituciones. Se entrevistaron 2 jóvenes, ambos procesados por rapiña. 6) Renacer: es un servicio terciarizado por el INAU con una ONG especializada en la atención de casos de violencia doméstica y personal. En realidad, también actúa en casos de jóvenes que, habiendo cometido delitos no tipificados como de violencia doméstica, son derivados allí por considerarse que sus características personales y la gravedad del delito no ameritan la privación de libertad. Fueron entrevistadas 2 mujeres (ambas procesadas por lesiones graves) y 4 varones (1 procesado por homicidio, 2 por violación y 1 por rapiña).

El análisis de la información supuso dos grandes fases. La primera, en que se analizaron las trayectorias de vida y se trabajó con el modelo de tipos ideales en base a las características de estas trayectorias. En segunda instancia, se analizaron algunos ejes transversales, en los cuales es posible identificar elementos de contexto que son similares para todos los jóvenes entrevistados. Consideramos que no es posible en este artículo dar cuenta de las dos dimensiones, por lo que mostraremos someramente los resultados del análisis de las trayectorias. En lo que refiere al análisis transversal, profundizaremos en las redes de pertenencia –familia, educación, trabajo y relación con los pares– y en el problema del cambio a través del análisis del significado que tiene para los jóvenes la participación en programas de rehabilitación.

En lo que refiere al análisis de las biografías y los delitos, existe una primer gran categoría, que está conformada por aquellos cuyas trayectorias están marcadas por delitos vinculados fundamentalmente al daño a la propiedad, en que la violencia tiene

usualmente un carácter instrumental. Es un medio para obtener lo que se quiere: el dinero o el bien. En esta primer gran categoría, encontramos aquellos que han optado por esta como modalidad de vida y se observa en varios pasajes que piensan continuar con esta trayectoria. Encontramos asimismo a aquellos que han decidido cambiar de vida y están esperando salir del programa para superar estas prácticas. Todos ellos hacen lo que Kessler denomina como Delito Amateur (2004). En esta categoría encontramos tanto a hombres como a mujeres que “andan de hurto, de rapiña, de descuido o de copamiento”, como ellos lo manifiestan. La diferencia radica, en el caso de las mujeres, en que este tipo de delitos pueden o no combinarse con la práctica de la prostitución, siempre ocasional en estos casos.

Por otra parte, encontramos a una joven utilizó la violencia para hurtar en el marco de la prostitución, actividad a la que se dedica y en la cual comenzó a robar a sus clientes (mayores de edad usualmente, siendo ella menor y ejerciéndola desde los 13 años de edad). En este caso, entiendo que la trayectoria está definida por la prostitución fundamentalmente, actividad con la que la joven se identifica. La prostitución aparece de forma ocasional y encubierta. Ocasional, como lo mencionara, cuando está combinada con otras actividades, encubierta, cuando se trata de jóvenes que sostienen vínculos prolongados con mayores de edad y en los que existe un intercambio de bienes y dinero sostenido. Estas trayectorias aparecen atrás de delitos cometidos para obtener dinero pero que en sí constituyen una actividad ocasional.

El tráfico de estupefaciente está representado únicamente por una joven, que realizaba la actividad conjuntamente con su familia y no realizaba otro tipo de infracciones. En el caso de esta joven no hubo uso de violencia, siendo que fue procesada por realizar una actividad ilegal.

Por otra parte, encontramos todos aquellos casos que son reflejo de diversas formas de violencia doméstica e interpersonal y en los que la violencia es de corte expresivo. La violencia doméstica está en el centro de la problemática de los dos varones que abusaron sexualmente de niños pequeños, uno de ellos con homicidio. La vivencia de relaciones interpersonales violentas entre pares están en el centro de las trayectorias de una joven que agredió a sus hijos y de dos jóvenes que protagonizaron episodios de violencia física en conflictos barriales. La desestructuración familiar en condiciones de pobreza extrema es la cla-

ve, aparentemente, de un episodio de abuso sexual de un adolescente realizado hacia una niña que era aproximadamente de su edad.

5. Redes de pertenencia

Es importante hablar con los jóvenes acerca de su historia personal para recordar hasta qué punto los órdenes social y políticamente legítimos son efectivamente ideales distantes y difíciles de expandir a través de los medios existentes. Defender y sostener la importancia de la asistencia al sistema educativo para niños y jóvenes, procurar el desarrollo de habilidades y conocimientos, insertar hábitos y rutinas de estudio y de trabajo son metas sociales que pueden percibirse como las más difíciles y lejanas mirando la experiencia de estos jóvenes, lo cual prueba las dificultades de la sociedad uruguaya a la hora de democratizar el acceso al sistema educativo, de alfabetizar a su población y de ofrecer canales de integración y protección efectivos a los sectores socialmente vulnerables. Tanto en lo que refiere a educación como a familia y trabajo, las situaciones que encontramos son coincidentes con los datos más generales relevados en el estudio de UNICEF (2004).

5.1 Asistencia al sistema educativo

De los 25 jóvenes entrevistados únicamente 3 estudian y están en el curso correspondiente a su edad (bachillerato y Ciclo Básico). En la distribución general, en lo que refiere a grado de avance, 13 de ellos tiene primaria incompleta, 1 primaria completa, 8 Ciclo Básico de Secundaria incompleto, 2 Ciclo Básico de Secundaria completo y 1 bachillerato incompleto.

Así es que el punto de partida de las historias personales es afectivo, se sitúa a nivel familiar y las trayectorias personales son leídas y contadas teniendo por clave las circunstancias que llevan al delito. Para hablar de educación, es necesario indagar y preguntar ya que casi nunca aparecen referencias. Estos jóvenes, en la mayoría de los casos, no lograron transformarse en estudiantes en el pasaje de la niñez a la adolescencia. Esto equivale a señalar que la mayoría no ha permanecido al interior del sistema educativo.

El inicio de la trayectoria delictiva se da usualmente ya en un contexto de alejamiento del sistema educativo (sea por abandono sea por expulsión) y en algunos casos –escasos– puede producirse como un

proceso paralelo. A nivel general, se trata de jóvenes que no han alcanzado el nivel educativo estipulado como obligatorio por ley para su edad y que se encuentran fuertemente rezagados. Las puertas futuras que se abren tienen que ver con el aprendizaje de oficios.

Mostrando una motivación mayor por el estudio, las mujeres continúan usualmente vinculadas al sistema educativo durante un período temporal más extendido, contando con mayor cantidad de años aprobados y consiguiendo en mayor medida que los varones ingresar al liceo. Las jóvenes que han continuado vinculadas al sistema educativo difícilmente consiguen sostener este vínculo una vez que es efectuada la denuncia y el procesamiento judicial siendo éste el motivo de abandono de los estudios. En los varones, muy por el contrario, el abandono de los estudios suele darse mucho antes, no alcanzando a culminar la educación primaria.

Uno de los hechos llamativos en que se verifica esta relación más estrecha de las mujeres con el sistema educativo emerge a través de las descripciones del pasado escolar, en las que las jóvenes muestran una relación con la escuela de corte más conflictivo que la de los varones.

Hice hasta 2º año de liceo. Dejé porque me echaron por mala conducta y por pegarle a la directora. Es la directora la tenía conmigo. Me da pena. Quiero estudiar ... pero no abusar. Ya desde 3º de escuela que estaba con psiquiatra desde 3º año de escuela por peleas con una compañera Jéssica. (C1, CIAF, 16 años)

Las descripciones de la vida escolar realizadas por los varones son escasas y no tienen tensión afectiva, lo cual parece vincularse a un menor nivel de expectativas respecto del sistema educativo. De hecho, las referencias de las mujeres a su trayectoria educativa están más cargadas de sentimientos, de emociones y de relatos que las de los varones, que usualmente son más escuetas, lejanas y no presentan referencias, detalles o ampliaciones.

Por otra parte, más allá de la permanencia en el sistema educativo y de los años aprobados, la mayoría de los jóvenes presentan serios problemas en términos de la adquisición de competencias básicas en materia de lectura, escritura y matemática. Gran parte de los entrevistados, en especial aquellos que presentan un abandono temprano del ciclo escolar, se encuentran recuperando aprendizajes básicos con los

educadores y maestros del INAU. El papel del Inau a este nivel se sitúa en recuperar aprendizajes básicos. Asimismo, en algún caso, en permitir y supervisar la realización de los estudios fuera de la Institución. Finalmente, la propuesta en la mayoría de los casos es la realización de talleres y cursos que preparan para oficios. Claramente, los aprendizajes, las descripciones amplias, el manejo de situaciones y el razonamiento se sitúan en áreas de interés que poco tienen que ver con el saber escolar. No obstante, todos perciben una cierta "necesidad" del saber escolar.

5.2 Experiencias laborales y representaciones del trabajo

A los 10 años empecé a hacer mucha calle. Robaba y estudiaba, era lo que tenía... por lo general yo robaba, andaba de hurto, hurto es arrebató, llevarte las cosas de descuido, ponele, vos dejás esto ahí, te lo llevo ¿entendés? Bueno, eso, ta después, cuando vine a parar acá fue por hurto, agravado, viene a ser algo como tipo rapiña, y ta. (M1, Afuera, 19 años)

Es difícil hablar de trayectorias laborales cuando muchas de las entrevistas muestran que el delito aparece como una actividad sostenida. La noción de delito amateur (Kessler, 2004) cobra fuerza en tanto muestra la opción por el delito como una actividad central. Asimismo, es difícil definir el trabajo cuando los jóvenes anuncian que lo hacen: prostitución y tráfico de drogas constituyen cuando constituyen una fuente de ingresos. En el primer caso, se trata de un actividad reconocida, aunque no permitida en menores de edad, en el segundo, no se trata de una actividad reconocida. Antes de cometer el delito, 20 de los jóvenes no realizaba actividades que reportaran dinero (fuera del robo y del hurto) y trabajaban o habían realizado actividades laborales en el mercado de empleo informal en tres casos y formal en dos.

Las experiencias laborales existen en el relato de los jóvenes. Varios de ellos se desempeñan desde temprano en trabajos precarios y mal remunerados. No obstante, a diferencia del tipo de proyección que podemos encontrar en jóvenes de clase media o media alta, no existe ningún tipo de asociación respecto del desempeño del trabajo con la realización de un proyecto personal o laboral de largo plazo. El trabajo es realizado para obtener dinero, dinero que es insu-

ficiente para subsanar las necesidades del joven o de su familia.

Así, la actividad laboral precaria refuerza una lógica cortoplacista. Esta experiencia laboral constituye un impedimento serio en el desarrollo de la experiencia social, educativa y personal, tal como se observa en las palabras de este joven.

He trabajado más que acá. Cuando estaba en la quinta de los 12 a los 14 años. Trabajaba de 6:00 de la mañana a 2:00 o 3:00 de la madrugada. Dormía de 3:00 a 6:00 de la mañana. Eran pocas cuerdas. Iban de Manga a Pocitos y dejaban toda la verdura. A mediodía tomaba un descanso, de 1:00 a 2:00. Luego 18:30 me bañaba, quedaba pronto y nos íbamos al mercado a levantar flores, las dejaban en la quinta. Volvíamos 9:30 de la noche, llegábamos a las 12:00 de la noche a recoger todos los puestos. De 12:00 a 2:00 de la mañana armábamos las flores. Me gustaba, estaba bien de bien. No me echaron, me dijeron que si no dejaba de drogarme que no fuera más. Les dije que lo que pasa es que ayudo a mi abuelo y vengo mal dormido. Me dieron 15 días para ayudar a mi abuelo y no fui más. (C2, Ituzaingó, 16 años)

No solamente estas experiencias son frustrantes, pues no se logra el deseado rendimiento económico que permita superar la situación de pobreza, sino que además le impide al joven ser, propiamente, un joven. El mismo no puede establecer una identidad social ni con el estudio, ni con el ocio y el placer. La necesidad de consumo de ropa y objetos culturales de interés no alcanza a ser suplantada ni por la familia ni por el trabajo. Ello es vivido por los jóvenes como una fuerte exclusión del mundo social que los rodea y del que quieren participar al igual que otros jóvenes. El trabajo así es experimentado como una experiencia frustrante que requiere esfuerzo y no salda las necesidades. La no aceptación de las restricciones económicas y el deseo de consumo aparecen como elementos desencadenantes del delito:

Y... desde los 14 que ando en esa. La primera vez fue solo... porque sí, porque precisaba plata porque me quería comprar un pantaloncito, unos championes y quería, y quería comer algo rico. Yo que sé, un asadito a las brasas, una cervecita. (G1, Cimarrones, 19 años)

Una vez abandonada la justificación moral que antepone la necesidad de ayuda a la familia como explicación de la necesidad del robo o del hurto, este aparece como uno de los motivos fundamentales. En este marco, si bien el delito los condena a una situación de vida riesgosa, violenta e indeseable, el dinero obtenido en el mismo permite satisfacer de forma inmediata las necesidades de vida y de consumo de las que quieren dar cuenta.

De hecho, el trabajo sigue siendo el elemento socialmente valorado que permite purgar el delito. La ética del trabajo existe, aunque su práctica sea lejana, y la carencia del mismo se aduce en muchos casos como una de las explicaciones dadas a la situación de vida. Tal es el caso de este joven: *Hay muchas cosas que te impiden dejar de robar. Una no hay trabajo, otra tu familia no tiene, no está bien económicamente de plata, para tener una olla de comida tenés que estar con plata. (J1, 18 años, Cimarrones)* Otros, usan el trabajo como factor de aceptación social, tal como lo explica esta joven: *Si, voy a trabajar, para disimular, y voy a seguir haciendo lo mío aparte. (D1, 16 años, CIAF)*

El trabajo que se propone como vía de salida y recuperación se plantea como una actividad sin sentido: da poco dinero y exige una rutina y el sometimiento a un tipo de relaciones que los jóvenes no toleran. ¿Cómo aceptar esta baja retribución subyacente a la mayoría de los empleos ofrecidos a estos jóvenes cuando los mismos consiguen más dinero en el ámbito de vida que la calle representa para ellos? La experiencia visualiza al trabajo como algo ambiguo. Es un objetivo a alcanzar, es bueno, pero es difícil someterse a una rutina de trabajo cuando el propio trabajo ofrecido es percibido ya como un "trabajo-castigo", lo cual no es ajeno al tipo de oportunidades laborales ofrecidas a los jóvenes. Esta tensión es central: quiénes se consideran en proceso de rehabilitación son quiénes aceptan la lógica del trabajo.

5.3 Vínculos familiares

En la mayoría de los casos, los jóvenes tienen familias integradas por la madre y el padre o compañero de la madre. En este marco, la mitad de ellos viven en familias extendidas, con abuelos y tíos integrando el núcleo familiar. Asimismo, varios de ellos tienen hermanos propios y hermanos que son fruto de la segunda unión de la madre. Existe un caso de adopción y dos jóvenes que desde temprana edad estuvieron a cargo del INAME. En este contexto, que parece re-

flejar una de las estrategias básicas de sobrevivencia de los sectores populares (la convivencia con abuelos y tíos), la extensión de las familias y los conflictos que pueda originar se mezcla con la configuración de núcleos familiares nuevos, como es en el caso de las separaciones.

La complejidad de las relaciones familiares no parece guardar vínculos con los tipos de delitos. No obstante, existe sí un hecho significativo. En el caso de los jóvenes que han cometido delitos que podríamos denominar de corte "instrumental" (asaltos, rapiñas y robos u homicidios vinculados a estas circunstancias), existen conflictos familiares que los han llevado al alejamiento del hogar y a la experiencia de "calle". Efectivamente, el malestar ocasionado en la convivencia familiar lleva al joven a realizar salidas temporales del hogar, salidas que se vinculan fuertemente a la realización de delitos. Este nexo causal no se deriva del análisis verbal de las entrevistas, sino de la sistematización comparativa de las experiencias de vida y del tipo de delitos.

Por otra parte, es interesante constatar que los jóvenes entrevistados que fueron procesados por violencias domésticas y personales tuvieron conflictos en sus hogares, pero no llegaron a vivir fuera de los mismos. Así, la experiencia de calle se produce en la perspectiva de los jóvenes como una liberación y alejamiento de un hogar en el que no desean vivir, y como una cierta experiencia de libertad. Retomamos las expresiones de un varón (M2) y de una mujer (C2).

No me gustaba vivir en mi casa porque me peleaba con mi madre. Conocí a unos amigos. Eran 4 hermanos que vivían con el padre y tenían amigos. Mi madre me decía que no usara drogas, que no anduviera con ellos y me fui. Mi madre no me dejaba hacer lo que quería. La casa de ellos era grandecita, tenía un frente y adelante y atrás. Además un kiosco que usaban como pieza. Fue un año de ir y venir, porque a veces volvía a mi casa. Extrañaba. (M2, 16 años, Ituzaingó)

Mis padres me querían internar porque no podían conmigo. Ahí me fui con una piba, me fui a vivir a la calle, abajo del puente de Sarmiento. Conseguíamos comida con los vecinos y vivíamos con unos chicos. Un señor nos cuidó, nos enseñó a robar, nos daba comida y

abrigo ahí. Yo mandaba a los chicos a robar conchetitas... Todo eso duró un mes. Un día salí a caminar con uno de los gurises, se me escapó porque estaba rapiñando, cuestión que nos agarraron. Después salí en libertad, me fui a vivir a casa, después al cante y después a casa otra vez. (C2, 16 años, CIAF)

A ello debemos sumar que varios de estos jóvenes ya son padres: es de caso de 4 hombres y 1 mujer. Es importante aclarar que ninguno de los hombres vive con sus compañeras o sus hijos. El tipo de paternidad es usualmente ausente y lejana:

Extraño a la beba si. ... y ahora desde lunes que no la veo y antes no la veía como hace, digo, un mes y dos semanas que no la veía y desde hace una semana o dos que ella la empezó a llevar de vuelta. Ella me la da y yo me voy para mi pieza porque tengo una pieza, ¿viste? Y me quedo con la bebe un rato largo. Voy y se la llevo a mi madre, la agarra ella, la tienen ellos y después la agarra mi hermano y todo después la tengo yo otro rato y ta. De nohecita a las seis antes que oscurezca, a esa hora se va ella. (J2, Afuera, 18 años)

Yo quiero independizarme, a ver si puedo adquirir una piecita para mi, para mi señora [15 años] porque tengo un hijo ahora. (J1, Cimarrones, 19 años)

Es importante notar que, sin ser casados, muchos jóvenes refieren a sus parejas como maridos y mujeres, y algunos ya tienen hijos. Esto los coloca en un ámbito lejano al concepto de moratoria, que implica que las referencias a la pareja se estructuran en torno a la idea del noviazgo. El noviazgo, como expresión de una relación asentada, traduce tradicionalmente la imagen de un proceso de construcción que, a futuro, puede dar en la concreción del matrimonio y la estructuración de la familia. En estos casos, la familia se concreta inmediatamente y la terminología lo muestra.

Tendría que primero, así como todo, estar así... porque se empieza estando de novio todo, conociéndose, todo. Porque vos no vas a hacer un hijo si sabes que la, que la señora no te quiere, o la, la mujer no te quiere. Vos tenés que saber que te quiera y que, y que los dos estén decididos a tener un hijo. Y que ella

decida tener un hijo tuyo y vos quieras que ella tenga un hijo tuyo también. Sino no, no puedes, estas un par de meses con la gurisa, un año, dos años y ya querés hacer un hijo, ¡no! Yo pienso tener un hijo cuando, cuando tenga un buen trabajo. Porque yo no voy a seguir robando y voy a tener un hijo y no voy a querer que mi hijo me vaya a ver a, suponer, al COMCAR, o al penal, un decir... Ir a ver al padre atrás de las rejas, pa' que sabes que ves a tu hijo que es chico, todo, te vas a querer ir con él. Y ahí no son meses, son años. (M1, Cimarrones, 16 años)

Para mi robar es lindo, está... bien de bien. Es como una persecución de una película. Tengo que correr, pero no en derecho. Vos la gente que te corre, algún gil que te corre y se quiere hacer el super-héroe y vos te lo esquivas. Después que vos ganaste está bien. Decis ¡Pah! ¡Qué bien que me fue! gané en esta, tremenda correteada, hoy es mi día. Y después es como todo, tenés que tener una mujer. (C2, Ituzaingó, 16 años)

Las imágenes y descripciones de la vida de pareja son centrales en la rehabilitación en el caso de los hombres. Para ellos, el vínculo con la pareja representa tanto una autoridad moral –el pedido de las mujeres de que los varones dejen esa autoridad es un motivo recurrente para abandonar la actividad, valorándose a su vez la actitud de condena-. La experimentación de una relación de pareja, muchas veces interrumpida por la reclusión, es significativa. No obstante, pocas veces es prolongada y rápidamente se concreta en una relación de familia a través del embarazo, lo cual se vincula al universo simbólico que transforma a sus novias en sus mujeres.

Ojalá pudiera ... porque hay muchas cosas que te lo impiden. Una no hay trabajo, otra tu familia no tiene, como te puedo decir ... no está bien económicamente de plata. Para tener una olla de comida tenes que estar ... y es difícil la vida, mira que parece que no, pero afuera es una responsabilidad, yo tengo un hijo pa' criar ahora y tengo que salir a sustentar, porque mi señora está embarazada de 5 meses. (J1, Cimarrones, 19 años)

La relación de familia se concreta de modos diferentes. Los afectos, que no han madurado, pueden

llevar a negar paternidades y aceptar nuevas rápidamente.

El nene cuando nació pesó 3.750 kg. Lo que pasa es que no tenía panza. Yo... jugaba al fútbol, jugaba al manchado. Hacía todo tipo de deportes. Y ta... y después yo aparecí con la panza... los amigos de él me preguntaron, si estaba embarazada, si era de él... me preguntaron y yo les dije que no... Porque no, porque lo quería sólo para mi. Y... me vio con la panza. Y yo le dije... me dice ¿es mío ese embarazo? Y yo le dije no, no es tuyo. Si tu primera vez fue conmigo. ¿Y quién te dijo que fue mi primera vez? Le dije no es tuyo. Me dice "y el padre se hace cargo". Si le digo. Y ta, y quedó por esa. Fue mío y es mío nomás. Bueno ta, algo lo comparto con mi madre. (...) La nena si, está con su padre. Pero... todo bien, todo bien porque nunca le dije. Y ta, después conocí a Juan cuando estaba embarazada de Camilo y después quedé embarazada de nuevo y ta y después vino la nena. (G, Afuera, 16 años)

Asimismo, el consumo forma parte de la afirmación en las relaciones de género.

¿Por qué lo hice? Yo me lo hacia pa', pa' vestirme yo, aunque usted no me lo crea, porque si me aparecía con plata en mi casa en seguida mi madre me preguntaba "¿y eso de donde lo sacaste?" Mira que, mira que vos no trabajas pa' estar con plata, mi madre me decía. Y si me veía con plata me la agarraba y me la rompía, no le importaba que sean 1000 pesos o que sea lo que sea, me la agarraba y me la rompía. Pero yo quería... pal' baile, porque yo quería plata pa' ir pal' baile, pa' hacer alguna jodita, pa' ir pa' la playa, pa' algún lado y, o pa' ver a mi novia. No puedo ir sin plata. Sin plata no me gusta ir a ningún lado. Tampoco siempre, todos los días, a veces uno se tiene que portar, porque ese es el deber del hombre con la mujer. Pienso yo, no sé. (M1, Cimarrones, 16 años)

5.4 Relaciones con los pares y vida afectiva

Estas referencias afectivas marcan también un quiebre importante. Quienes están en un proceso de

rehabilitación consolidado son quiénes consiguen restablecer relaciones de confianza con los otros. Parte de este restablecimiento de la confianza en las relaciones personales se verifica especialmente en la consolidación y apuesta a un vínculo de pareja y en el intento por construir un proyecto de familia. Claramente, esta es la vía del ámbito afectivo. *Me he fugado de la licencia de la Colonia, salir de licencia y no volver más, sin embargo el viernes pasado salí de licencia 24 horas y volví. Eso me hace sentir bien por mi mujer, porque eso es lo que me pidió.* (J1, Cimarrones, 19 años)

Las relaciones con los pares usualmente no se definen a través de la amistad: la mayoría no tienen amigos, tienen “compañeros” (socios). Ello parecería sugerir que quienes comienzan a realizar delitos en la calle ya lo hacen con la noción de que no pueden establecerse lazos de confianza, sino de negocio. La ética del delito implica naturalización de la desconfianza en el otro. En un contexto de relaciones personales signadas por vínculos familiares negativos, estas circunstancias se objetivan en grandes niveles de soledad. Uno de los mayores dramas personales de los jóvenes reside en el hecho de que, muchos de ellos, reciben pocas visitas. Escasas visitas de sus familias y nunca de los “compañeros”. Retomamos las palabras de este joven:

Yo no tengo visita... no tengo porque no quiero. No me gusta. Vienen los problemas de que te miran. Yo no bajo cuando hay visita. Para no tener problemas. Porque yo le dije a mi madre que no fue buena madre. Si yo quiero hago una llamada, a mi madre, mi padrastro trabaja en el Casino Carrasco Hotel. Mi madre tiene un Hyundai. Mi madre tiene piscina. Mi hermana tiene moto, todo... Porque yo elegí este camino. (C2, 16 años, Ituzaingó)

Cabe señalar que cuando los delitos se realizan con otros, usualmente se producen delitos en los que los mayores de 18 –jóvenes o adultos– proponen a los menores la realización del mismo. De hecho, la reproducción de las actividades robos, asaltos y copamientos se teje, en gran parte, como un mundo de relaciones entre jóvenes en que unos jóvenes con un poco más de experiencia enseñan e invitan a otros menores.

Eso fue a los 15. Conocí a uno de 24 en el barrio. Él se acercó y al tiempo nos invitó a

hacer una rapiña. Como yo me drogaba decían que era famoso y nos acusaban los vecinos de robar, pero yo no robaba. Me llevaban preso pero me soltaban porque decía la verdad. El 6 de mayo se hizo la rapiña y el 20 caí. Cumplí 16 el 9 de mayo. Está preso ahora el de 24. Fuimos a ruta 8, km. 28, la 101, a un almacén fuimos tres. Tenían armas, el de 24 las llevó. Yo nunca tuve armas. Mi compañero Roberto [25 años] tenía una escopeta 16 recortada. Se la prestaron para eso. A mi me dio un 22 y Leonardo [24 años] tenía un 38. (M2, Ituzaingó, 16 años)

No obstante, este mundo es un mundo de jóvenes sin adultos. Fuera de los lazos escolares, y con lazos familiares que se debilitan, los referenciales de adultos son escasos. Uno de los síntomas de ello se transmite en el ideal de vejez: para casi la mitad de los entrevistados, morir viejo es morir a los 40 o 50 años. Asimismo, la naturalización de la muerte no natural es un dato significativo. *Pienso vivir hasta los 30 años y tá... me gustaría tener familia, hijos,.. por un lado... por otro lado, no.* (S1, Ciaf, 16 años)

Yo, hasta los 40 o lo 80, no sé, según como esté es lo que voy a querer vivir. Pero igual... yo creo, que voy a vivir hasta los 20 y poco. No más. Me lo dijo una pitonisa, que me iba a morir a los 20 y poco en un accidente. (D2, Ciaf, 16 años)

Hasta los 60. Porque no me gustaría estar teniendo 80-90 años ahí. Yo veo la gente anciana por la calle y yo llego estar así y (...) para estar molestando nomás. Uno lo dice ahora pero, se ríe ahora pero después (...) pa' estar así (...) todos torcidos, no molesto a nadie, me pego un tiro (...) y ya está. (G1, Afuera, 19 años)

6. Las posibilidades del cambio: efectos de un modelo de control social

Cambiar para mí es no fumar si me dan un porro, no robar, ni fumar cigarro, enganchar un laburo. ... No sé si quiero cambiar. El robo es un arte, es como el que roba un auto. El que roba auto va a querer robar el mejor auto. Vos pasas por al lado de un billetera y ella te grita,

te llama. El dinero te llama, te gusta. Me gustaría ser otro. Todos los que andamos robando le tenemos bronca a los conchetos. Hay unos que van y le dicen a los padres quiero unos champions de 1000 y tu padre no puede, porque no tiene para el pan. Por eso yo robo: vení, sacate los champions. Vos los ves que andan con cada botija tan linda ... (C1, Ituzaingó, 16 años)

6.1 Trayectoria delictiva, reclusión y reflexividad

Al analizar las violencias y delitos a la luz de las trayectorias de vida (familia, escuela, trabajo, vínculos con los pares) emerge con fuerza el problema del capital social. En este sentido la diferencia que implica la posesión de *Capital Social* (Bourdieu, 2000) parece actuar a dos niveles: *i-* como un elemento potente en las circunstancias que llevan a la denuncia de la violencia o del delito, siendo clave en la delimitación de las posibilidades de ser denunciado o procesado; *ii-* las declaraciones de los responsables de los programas muestran, de hecho, que el proceso judicial parece tener inclinaciones diferenciales dependiendo del origen social del joven. Los jóvenes de sectores sociales integrados tienden con mayor frecuencia a ser reconducidos hacia la atención terapéutica.

Fuera de ello, entendemos que no aparecen claves sociales que permitan determinar lo que surge como un elemento fundamental en el proceso de rehabilitación, que es el sentido y relación reflexiva que los jóvenes tienen van estableciendo con el uso de la violencia en la propia vida. Todo joven enfrentado a un proceso de rehabilitación hará una reflexión acerca de las causas y circunstancias que lo llevaron al uso de la violencia. El análisis de las trayectorias muestra que no existe relación, de hecho, entre la crítica y la voluntad de modificar este comportamiento, con el tipo de delito cometido y la trayectoria personal. Si bien existen trazos que indican la conformación de un *habitus* que llega muchas veces a naturalizar la realización de delitos, ello no se da de modo unánime ni uniforme.

De hecho, la complejidad de las trayectorias sociales en las cuales familia, barrio, trabajo, amigos y escuela se entrelazan de modos diversos, obligan a pensar en sentidos nuevos y contradictorios de las acciones. En este marco, la variedad de los contextos y

de las respuestas dadas a problemas diferentes muestran la configuración de *habitus* (Bourdieu, Wacquant, 1995) que muchas veces aparecen como provisorios y, por ello, modificables. Si bien existen circunstancias, contextos y configuraciones que pueden predisponer a la realización de prácticas de violencia y de delito que dan en la estructuración de trayectorias delictivas recurrentes, estas no tienen en todos los casos una fuerza estructurante tal que no permita el proceso de *reflexividad* (Giddens, 1995) necesario como para modificar una trayectoria de vida o de cambio de *habitus* de cara al cambio de contexto. Así es que estas trayectorias deben ser pensadas al modo de Machado Pais (2003), como un terreno indeterminable de antemano en que las transiciones y los sentidos de los caminos son de naturaleza laberíntica. De ahí la importancia de un trabajo sostenido en el programa que refuerce los elementos reflexivos asociados a esta experiencia.

Es en sentido que son planteadas las conclusiones del trabajo de Pérez Aquerreta (2004) para el caso de Venezuela. La autora concluye que la sanción penal para los adolescentes es, paradójicamente, una oportunidad positiva para lograr en ellos profundos cambios en su pensar, e incluso en su actuar, por cuanto significa para ellos una parada obligatoria de la sobrevivencia cotidiana y un ejercicio reflexivo vinculado a las relaciones familiares que se dan en este momento de aislamiento social (privación de libertad). La familia, es redescubierta como un espacio de total solidaridad y acompañamiento, pero también es descubierta como el lugar en donde ellos pueden hacer posible las expectativas de sus padres. Asimismo, se entiende que la sanción es una oportunidad de reconciliarse con una sociedad que los ha rechazado, rechazo que está en algunos casos vinculado con sus acciones delictuales, pero que también tiene que ver con condiciones de desigualdad y exclusión que responde más bien a los sistemas más alejados; es decir, las relaciones de poder de una sociedad, los valores y los sistemas de justicia social.

6.2 La rehabilitación socialmente inhabilitada

Los éxitos institucionales en el proceso de rehabilitación tienen un límite claro: las chances que ofrece la sociedad a estos jóvenes. Una vez que los mismos han comprendido las circunstancias que los llevaron a la cometer delitos o a lastimar a otros, la lógica social de la violencia doméstica o de la falta de oportunidades hace muchas veces que este aprendizaje tenga dificultades para ser puesto en práctica.

Yo me siento bien, mientras sea para mi bien entendes, yo aspiro a mi futuro. Yo por ejemplo tengo hasta segundo año de liceo, tengo panadería, dos años de zapatería que mañana tengo que ir a dar el examen, y ahora este año de tapicería que andamos bastante bien, ¿entendés? Como trabajo, en general me gustaría trabajar en, en cualquier cosa pero lo que me gustaría a mi hacer es mecánica, pero ta tengo, tengo que estudiar, pero no me da el tiempo. Pasa que yo aspiro a que el año que viene se me termina la beca y encarar un laburo, entendes, porque yo que sé... Yo, si ponele termino la beca y no rescato laburo, yo sé que voy a salir a robar de vuelta. Y no quiero yo para mi, no quiero para mi ni para mi familia porque mi familia no sabe lo que es una cárcel. Yo tampoco porque nunca estuve pero me manejo en un ambiente de la calle. Yo conozco los códigos de la calle, mi familia no, no juna bien, entonces se piensan que porque yo voy a estar allá adentro me van a, ma van a violar, me van a matar. (M2, Afuera, 19 años)

6.3 Las reglas de convivencia: respeto, silencio y rejas o la reproducción de la lógica de la cárcel

Cuando nos internamos en la realidad de la vida cotidiana, emerge de a poco otra faceta del proceso de rehabilitación. Las primeras verbalizaciones buscan reproducir un discurso que valora el estudio, el trabajo y el buen comportamiento para regresar a una vida "mejor". Una vez explicitadas las dificultades para llegar a esto, comienza una reflexión sobre lo que es la convivencia al interior de los programas. Lo interesante es notar que las claves de esta convivencia reproducen la lógica de la cárcel y del encierro.

Acá hay códigos. Supongamos que yo tengo algo que no es mío. O si voy al patio con una punta o si alguien tiene un cededor no se lo decimos a nadie. Los gurises no dicen nada. Si vos tenes problemas y alguien putea a tu madre todos los pibes del hogar se tiran contra él. Ir a la comisaría y decir que aquél me robó. Ser buchón. Rescate es que se quede tranquilo, la gente. Si alguien dice un disparate le dicen que se rescate. Cazar de pinta es que te joden todos los días, que te atomizan. Dos o tres ve-

ces pasás, después ya te quemás (te enojás y eso). En la calle hay códigos también. Pilo-tearse, que se quede bien quieto en el lugar. Guacho, no le gusta a nadie que le digan. Hay otro significado, que sos gay. Papeleta, que tiene líos en todos lados. Para el hogar que vaya tiene un jabón en la mano y un cepillo en otra. Nos enteramos porque los pibes cuentan unos a otros. O en la cárcel de Comcar o Canelones van se cuenta y todo se sabe. Allá lo están esperando. Si no respetas las reglas vas a tener líos con todos. Yo conocía algunas ante de entrar y otras no. No conocía manejar (se manejan los gay), eso acá no se puede decir. Vamo arriba, vamo arriba te dicen y el otro te responde arriba van los globos. (M1, Cimarrones, 16 años)

Para comprender la socialización es necesario comprender los valores que circulan en los hogares de los Programas del INAU, principal referente institucional a nivel social de estos jóvenes. Desde un punto de vista social, la entrada en la Institución constituye un proceso propuesto como proceso de rehabilitación: la privación de libertad o la asistencia regular al centro tienen por objetivo instaurarse como medidas educativas, contemplando la esencia de todo joven, que es la de educarse. No obstante, la similitud de la medida de privación de libertad con las medidas carcelarias reservadas a los adultos se establece como una limitante seria a la hora de pensar en la verdadera naturaleza del proceso institucional entablado.

De hecho, mucho de la evidencia parece mostrar que los jóvenes que se encuentran reclusos y privados de libertad, más que un aprendizaje personal que los conduzca a la comprensión de sus actos y a una transformación de sus prácticas y de su habitus, están realizando un primer ejercicio y experimentación de la vida en la cárcel. Buscando una homología extrema, mientras en Uruguay algunos jóvenes se preparan en los bachilleratos para la entrada en el mundo del trabajo o en la Universidad, otros ya están preparando – por vía de la institucionalización de la privación de libertad – su entrada al mundo de la cárcel y de la reclusión, como confirmación y afirmación de una trayectoria en el que el delito termina siendo una opción.

Cuando llegamos nos trajeron enmascarados y todos los pibes sueltos jugando al pig-pong. La primera impresión pensás cualquier cosa.

Al principio no tenía miedo pero si respeto y después los fue conociendo. Hay gente que me gustaría seguir viendo porque acá compartimos todo. Eso es convivencia. Estar todos juntos en una pieza, compartir todo. Si alguien tiene algo lo comparte. Había unos pibes que andaban conmigo en Canelones y que estuvieron presos y me contaron como era la convivencia y compartir. Allá en la cárcel si te peleás con alguien no lo podes patear en el piso, tenes que dejar que se pare. Antes en el SER había 5 minutos. Te dejan pelear con otro. Allá todo el mundo puede hacer punta. Y se cortan... dicen que están bajoneados, que se te pasa la calentura si sentis dolor. Yo estuve muchas veces enojado y no me corté. Es una pavada porque todos saben que estuviste en la cárcel. (M2, Ituzaingó, 16 años)

Quando decimos que los programas deben transformarse para no operar como un agente más de la continuación de trayectorias marcadas por la violencia, apuntamos al hecho de que la misión socioeducativa que busca realfabetizar a los jóvenes, alejarlos de su medio social de origen y vincularlos al mundo del trabajo está enfrentando dos limitantes fundamentales:

- i- La primera de ellas es que el joven puede actuar reflexiva y prácticamente sobre si mismo, pero no completamente sobre el mundo y las circunstancias que lo rodean y a las que regresa, máxime en un marco de carencia de oportunidades y tras un proceso formal de reclusión y establecimiento de una sanción penal con privación de libertad.
- ii- La segunda es que, fuera del acercamiento a la educación e integración al mundo del trabajo que se produce al interior de la institución y que luego muestra dificultades en ser continuada, es difícil que en el proceso de interacción con otros jóvenes (que también han tenido trayectorias de delito y violencia) no se reproduzca simbólicamente el mundo de valores y de códigos implícitos, en especial en lo que hace a lo que los actores denominan como "la calle". Las entrevistas muestran que este código involucra un sistema de referencias doble: *las actividades delictivas, su proceso y su manejo como estado de "libertad" por un lado, y el mundo de la cárcel y del encierro, como espacio de fracaso y fin naturalizado por otro.*

Ello se verifica en todos los jóvenes que han pasado por medidas de privación de libertad.

- iii- La tercera, en la que no hemos ahondado en este trabajo, centrada en las propias características de los programas y en su dificultad para constituirse en programas de corte efectivamente socioeducativo.

La presencia de un código de convivencia y relacionamiento entre pares, como emergente no deseado del proceso de socialización en el programa, emula y resignifica, adecuándolos, los valores 'de la calle' y, sobre todo, de la cárcel. Este proceso de orden simbólico, con efectos en las prácticas cotidianas, muestra las dificultades de la Institución para introducir a los jóvenes en un nuevo mundo de significados que pueda operar como potenciador activo del proceso de reflexión necesario para confrontarse –al momento del egreso– a las circunstancias de vida que se asociaron en cada caso a la realización de delitos.

7. A modo de cierre

El trabajo mostró la experiencia de jóvenes para los que, en muchos casos, las instituciones punitivas y represoras del Estado parecen ser la institución social de referencia. De este modo, contra la visión que postula que el delito termina en la cárcel, vemos que la experiencia de la reclusión es parte inherente e integrada de quienes participan de estas modalidades de vida. En lo que refiere al pasaje por los programas de Rehabilitación del Interj, gran parte de las entrevistas muestran a estos jóvenes como aprendices que, al explicitar el modo en que se construye la vivencia del encierro, la refuerzan como experiencia de socialización fundamental, apareciendo la posibilidad de la inserción en el mundo del estudio o del trabajo –para los programas, la rehabilitación– como una utopía lejana. Ello obedece a una sociedad en que la posibilidad de integrar trabajo, familia, educación, ocio y consumos recreativos en un proyecto de vida que no está al alcance de todos. La experiencia de los jóvenes puede pensarse entonces como la traducción subjetiva de un modelo en el cual la exclusión social y la salida represiva observadas como procesos globales se traducen en la incorporación naturalizada de una vida peligrosa, riesgosa, asociada a la violencia y al crimen como modalidades de existencia, de relacionamiento con el otro y de obtención de dinero y en las cuales el encierro y la cárcel son procesos esperables y conocidos de antemano.

En lo que refiere a su condición de vida, se observa que estos jóvenes no disfrutan del acceso a la sociedad del conocimiento y a la información, al consumo de la moda o de la diversión, no pueden realizar trayectorias educativas que permitan su crecimiento personal y puedan vincularse a un proyecto de inserción laboral, viven en medio de carencias materiales serias, sufren procesos de violencia física insertos en varios ejes de relaciones (familiares, educativas, con los pares, en el INAU, en sus barrios), sufren de dependencias químicas y tienen carencias afectivas de importancia. *El esfuerzo que supone para ellos mejorar su condición de vida y los escasos apoyos con que cuentan a nivel familiar e institucional determinan muchas veces que los mismos desistan de antemano de transitar por caminos diferentes, aceptando el pasaje por los programas para recuperar su libertad o porque no tienen mejores expectativas de vida fuera de la institución.*

El camino de la violencia o la realización del delito se establecen así como refuerzo de una lógica conocida, en la que el éxito y las ganancias son predecibles y se encuentran al alcance de la mano. La conciencia de una vida "mejor" signada por el estudio y la consagración en el mundo del trabajo junto con la configuración de una familia es un proyecto deseado. Pero este proyecto, ya complejo para jóvenes de clases populares integradas, se transforma en un objetivo de vida lejano, del que se desiste desde temprana edad. Una mirada al medio y a la familia, rodeada de ejemplos de carencias, determinan y refuerzan esta lógica. ¿Cómo se procesan, internamente, estas circunstancias? En este sentido, la descripción de Pais -que habla de la modernidad tardía como un terreno laberíntico que escapa a la planificación- nos permite comprender esta particular configuración de futuro:

Aunque para algunos jóvenes los riesgos ofrecen oportunidades que sean aceptadas en la expectativa de beneficios (...) para muchos otros jóvenes la vida es como una lotería, en la que los riesgos están fuera de control y la seguridad es una cuestión de suerte. Los riesgos amenazan, pero es la inseguridad que realmente torna la vida insegura. Efectivamente, el concepto de riesgo recubre la conciencia de la posibilidad de ocurrencia de determinadas amenazas, teóricamente anticipables a través de alguna forma de cálculo o previsión. En cierta medida, estamos ante las incertidumbres que

pueden ser transformadas en probabilidades⁶. (Pais, 2003, p. 66)

Finalmente, la violencia interpersonal y doméstica está presente de diversos modos y es también uno de los detonantes centrales en la producción y reproducción de un mundo juvenil en que la enemistad, la resolución de conflictos por vía de la fuerza, las dificultades para vincularse afectiva y sexualmente con otros signan la construcción de la personalidad y la identidad. Las maternidades y paternidades precoces en contexto de desestructuración familiar muestran la temprana asunción de papeles y la construcción de roles familiares que siguen patrones distanciados de los de la clase media tradicional, sin vínculo con proyectos educativos o profesionales de largo plazo. Las relaciones de género se ven permeadas por la violencia a través de la violencia doméstica o la prostitución y la perspectiva generacional se transforma: es difícil pensar cuál es el concepto de juventud o de moratoria cuando la proyección de vida conciente se extiende, en muchos casos, hasta los 40 y 50 años.

Por ello, los programas existentes deben transformarse profundamente para no operar como un agente más del ciclo de reproducción intergeneracional de modos de vida asociados a la violencia. Es en este marco que la experiencia al interior del INAU se presenta como un espacio de oportunidades que debe transformarse profundamente para alcanzar sus objetivos, dado que las oportunidades institucionales que brinda el sistema a nivel educativo y laboral no bastan para revertir la realidad social del joven que, a su vez, se socializa con sus pares en un código que reproduce la realidad "de la calle y de la cárcel". El adentro y el afuera son claves sintomáticas de este código que naturaliza la lógica del preso.

Bibliografía

- BODY-GENDROT, Sophie. **Les villes face à l'insécurité. Des ghettos américains aux banlieues françaises.** Bayard, Paris, 1998.
- BRICEÑO LEÓN, R. (Org.) **Violencia, sociedad y justicia em América Latina.** Clacso, Buenos Aires, 2002.
- BOURDIEU, P. **Escritos de Educação.** Vozes, Petrópolis, 2000.
- BOURDIEU, P., WACQUANT, L. **Respuestas. Por una antropología reflexiva.** Grijalbo, México, 1995.

6 La traducción es nuestra.

- BRASELLI, S; CARDONA, S; PÉREZ, G. **Fútbol, tambor y drogas**. EBO, Montevideo, 2002.
- CASTEL, R. **La metamorfosis de la cuestión social**. Una crónica del salariado. Paidós, Buenos Aires, 1997.
- CASTELLS, M. **La era de la información, economía, sociedad y cultura**. Volumen I, La sociedad red. Alianza, 2ª ed, Madrid, 2000.
- COSTA, Pere-Oriol; PÉREZ TORNERO, José Manuel; TROPEA, Fabio. **Tribus urbanas**. Paidós, Barcelona, 1997.
- CUBIDES, Humberto; LAVERDE, María Cristina; VALDERRAMA, Eduardo. **"Viviendo a toda". Jóvenes, territorios culturales y nuevas sensibilidades**. Siglo del Hombre Editores; Departamento de Investigaciones Universidad Central, Santafé de Bogotá, 1998.
- DEBARBIEUX, E. et al. **La violence en milieu scolaire**. Tome 2. Le désordre des choses. ESF, Paris, 1999.
- DEMAZIÈRE, D; DUBAR, C. **Analyser les entretiens biographiques**. Nathan, France, 1997.
- DIÓGENES, Gloria. **Cartografias da violência**. Hucitec, São Paulo, 1999.
- DUBET, François. **La galère: jeunes en survie**. Fayard, Paris, 1987.
- FILARDO, V. (Coord.) **Tribus urbanas en Montevideo. Nuevas formas de sociabilidad juvenil**. Trilce, Montevideo, 2002.
- FISKE, J. **Cultura Televisiva**. En: Fernández Enguita, M. (editor): Sociología de la Educación. Ariel, Barcelona, 1999. Págs. 684-698.
- GABALDÓN, L. G. **Seguridad ciudadana y control social del delito en América Latina**. En: Análisis y Propuestas. El Observatorio de Nueva Sociedad. Friedrich Ebert Stiftung / Nueva Sociedad, Caracas, 2004.
- GALLAND, O. **Les jeunes**. La découverte, Paris, 1996.
- GARCÍA CANCLINI, N. **Cultura y Sociedad. Homogeneización y Pluralidad Cultural. Universalismos y particularismos**. En: Revista Fermentum No. 6, Caracas, 1993.
- GARLAND, D. **The Culture of Control**. The University of Chicago Press, Oxford of University Press, 2001.
- GIDDENS, A. **La constitución de la sociedad**. Amorrortu, Buenos Aires, 1995.
- HAGHIGAT, C. **L'Amérique urbaine et l'exclusion sociale**. PUF, Paris, 1994.
- KAZTMAN, R. **Marginalidad e integración social en Uruguay**, en: Revista de la Cepal, agosto de 1997, Santiago de Chile, p. 91-116.
- KESSLER, G. **Sociología del delito amateur**. Paidós, Buenos Aires, 2004.
- LENOIR, Remi. **Objeto sociológico e problema social**. En: CHAMPAGNE, Patrick (Org.) Iniciação a prática sociológica. Petrópolis, Editora Vozes, 1998. Pp. 59-106.
- LUCCHINI, Ricardo. **Sociologie de la Survie: l'enfant dans la rue**. PUF, Paris, 1996.
- MORÁS, L. E. **Los hijos del estado**. Fundación y crisis del modelo de protección-control de menores en Uruguay. SERPAJ, Montevideo, 1994.
- PAIS, J.M. **Ganchos, tachos e biscates. Jovens, Trabalho e Futuro**. Ambar, Porto, 2003.
- PEGORARO, J. **Notas sobre los jóvenes portadores de la violencia juvenil en el marco de las sociedad pos-industriales**. En: Sociologías. Revista semestral do Programa de Pós-graduação da UFRGS. Ano 4-n. 8 jul/dez, Porto Alegre, PPGS/UFRGS, 2002, p. 276-317.
- PINHEIRO, P et al. **São Paulo sem medo. Um diagnóstico da violência urbana**. Garamond, Rio de Janeiro, 1998.
- PÉREZ TORNERO, J. M. **El ansia de identidad juvenil y la educación. Del narcisismo mediático contemporáneo y las estrategias educativas**. En: "Viviendo a toda. Jóvenes, territorios culturales y nuevas sensibilidades", Siglo del Hombre, Bogotá, 1998. Págs. 263-277.
- PONTES SPOSITO, M. **Um breve balanço da pesquisa sobre violência escolar no Brasil**. En: Educação e pesquisa, São Paulo, V. 27, n. 1, p. 87-103, jan./jun. 2001.
- RAMA, G. **La situación de la juventud y los problemas de su inserción en la sociedad**. En: Políticas sociales en Uruguay. Educación y juventud. Instituto Nacional del Libro, OPS-CEPAL-PNUD. Montevideo, 1989. pp. 100-144.
- RIELLA, A; VISCARDI, N. **Mapa Social de la Violencia en la Ciudad de Montevideo: una aproximación a los escenarios sociales de la violencia urbana**. Paper presentado a las 1as. Jornadas de investigadores del DS/FCS, Montevideo, 2002 (En prensa).
- RIVOIR, A; VEIGA, D. **Desigualdades sociales y segregación en Montevideo**. FCS, DS, Montevideo, 2001.
- TAVARES DOS SANTOS, J. V. **A violência na escola: conflitualidade social e ações civilizatórias**. En: Educação e pesquisa, São Paulo, V. 27, n. 1, p. 105-122, jan./jun. 2001.
- TAVARES DOS SANTOS, J. V. **Juventude, Agressividade e Violência**. IFCH, UFRGS, Porto Alegre, 2002.
- TAVARES DOS SANTOS, J. V. **Violências e dilemas do controle social nas sociedades da "modernidades tardía"**. São Paulo em Perspectiva, 18 (1): 3-12, 2004.
- TAYLOR, S.J; BOGDAN, R. **Introducción a los métodos cualitativos de investigación**. La búsqueda de significados. Paidós, México, 1989.
- TONKONOFF, S. **Meter caño. Jóvenes populares urbanos: entre la exclusión y el delito**. En: Delito y Socie-

dad. Revista de Ciencias Sociales. Año 10, No. 15-16, Buenos Aires, 2001.

TRAJTENBERG, Nicolás. **Uvas amargas. La situación de los adolescentes privados de libertad en el Uruguay.** Fundación Konrad-Adenauer Uruguay y Servicio de Paz y Justicia, Montevideo, Agosto de 2004.

UNESCO. **Mapa da Violência II. Os jovens do Brasil.** UNESCO, Brasília, 2000.

UNICEF. **Investigación sobre las infracciones juveniles y las sanciones judiciales aplicadas a adolescentes en Montevideo.** Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia Uruguay, Montevideo, 2004.

VISCARDI, N. **Violência no espaço escolar: práticas e representações.** Dissertação (Mestrado em Sociologia), IFCH-UFRGS, Porto Alegre: IFCH-UFRGS, Porto Alegre RS-BR, 1999. Orientador: Prof. Dr. José Vicente Tavares dos Santos.

WACQUANT, L. **Les prisons de la misère.** Liber, Paris, 2000.

WENDEL ABRAMO, H. **Cenas Juvenis.** Punks e darks no espetáculo urbano. Scritta, Anpocs, São Paulo, 1994.

WIEVIORKA, M. **O novo paradigma da violência,** en: Tempo Social, Revista de Sociologia da USP, Vol. 9- No. 1, Maio, 1997, p. 5-41.

Resumen

La desafiliación de algunas categorías centrales de la sociedad afecta especialmente a los jóvenes, expresión de lo cual son los diversos fenómenos de violencia de que son víctimas los jóvenes que provienen de sectores de pobreza o exclusión. Para profundizar en los elementos subjetivos que se asocian a la violencia y mostrar cómo operan los procesos de exclusión, se trabajó con jóvenes que participan de diferentes programas de rehabilitación del Instituto INTERJ en el INAU, analizando sus trayectorias de vida, las redes de relaciones en que se insertan y su experiencia al interior de los programas.

Descriptores: Juventud / Violencia / Exclusión / Trayectorias / Control social.

Abstract

Desaffiliation of certain central social categories affects youth in particular, an expression of this being the different phenomena of violence whose victims are young people issued from poor or excluded sectors. In order to deepen into subjective elements associated to violence and to show how they operate in the exclusion process, we have worked with young people who participate in different rehabilitation programmes at INTERJ and INAU Institutes, by analyzing their life history, their social networks and their experience in the above mentioned programmes.

Una revisión de estudios recientes^a Igualdad formal y sexismo real en la escuela mixta

François Graña*

El acceso masivo de las mujeres a todos los niveles del sistema educativo es un paso de gigante en dirección de la paridad de género en la formación profesional. Pero si ya no hay barreras formales al ingreso femenino a todas las orientaciones de la enseñanza, ¿por qué persiste una tan marcada diferenciación de género en las áreas de formación profesional? ¿Qué procesos socioculturales dan razón de la eficiencia con que la variable género condiciona -aun hoy y en todo el mundo- la inclinación de unos y otras hacia carreras “masculinas” y “femeninas”? Si ninguna traba formal impide que ellas sean ingenieras o mecánicas, ¿por qué persiste la preeminencia masculina en éstas y otras profesiones? Estas preguntas han guiado nuestra revisión de trabajos recientes sobre el tema; en las páginas que siguen, damos cuenta de una breve aproximación a los mismos.

Introducción

Los estudios de género de los últimos 30 años describen padrones sexistas en la socialización escolar que estarían en la base de las opciones de orientación realizadas por los y las estudiantes en los niveles educativos superiores. Esto, porque tal socialización prepararía a niñas y niños en la aceptación futura de roles de menor valía para ellas y en la preeminencia social de ellos (Bonder 1994). En los 70, numerosas investigaciones señalaban desigualdades de género en el acceso y en los logros educativos así como correlaciones estudio-trabajo diferenciales para ambos sexos. En los 80 se focalizaba el sexismo en la interacción docentes-estudiantes y en los textos

y materiales didácticos. En los 90 cobraba relevancia el estudio de “los contenidos curriculares, los métodos pedagógicos” y el “clima institucional” así como las interacciones género, clase, etnia y orientación sexual en los ámbitos educativos (Bonder 1997:23-24; 1994a:40-42).

i) En los '60 y '70, Pierre Bourdieu y Jean-Claude Passeron sostendrán que el sistema educativo reproduce las desigualdades de clase preexistentes al ingreso; relevan las restricciones que sufren las estudiantes en las opciones universitarias efectivas, y su tendencia al acantonamiento

* Doctorando en Sociología, investigador y docente de la Universidad de la República.

a Reelaboración abreviada del documento de trabajo “El sexismo en el aula” (Graña 2004), avance de la línea de investigación Constitución y reproducción de estereotipos masculinos en el aula, área de Educación, FHCE, UDELAR.

en los estudios de letras (Bourdieu y Passeron 1970). Raymond Boudon retoma el argumento del “doble handicap” inicialmente formulado por los “reproductivistas”: las estudiantes de extracción popular son doblemente castigadas –según su clase y según su género– por un sistema educativo que les cierra el acceso a la formación profesional. El sistema beneficia a los varones y obstaculiza la continuación de estudios superiores a las mujeres de los estratos socio-económicos medios y bajos, opción con la que sí pueden contar sus pares de género de las categorías sociales más holgadas.

- ii) En los '80, algunos cuestionan la hipótesis reproductivista de la primacía de las desigualdades de clase. Postulan que no siempre hay correspondencia entre las opciones educativas de los padres y su categoría social, la religión discrimina más que el ingreso o la posición social, y en todos los medios sociales los padres dan mayor importancia a la “felicidad doméstica” que al éxito material de sus hijas. Ciertas investigadoras se interesan por la vehiculización de estereotipos de género en los textos escolares, se multiplican los estudios del trato diferencial que reciben niños y niñas en el aula.
- iii) En los '90 se busca explicar la progresión espectacular de un éxito escolar femenino, que sin embargo no impide la segregación de sexos según áreas. Ellas son en promedio “mejores estudiantes” que ellos: tienen mejores calificaciones medias y mayor participación en las actividades de aula, son más aplicadas en los trabajos domiciliarios y en el seguimiento de pautas y normas, son más constantes que los varones, muestran un mayor autocontrol, todo lo cual les asegura un mayor éxito escolar. Ellos, en cambio, son indisciplinados en el salón de clase, no escuchan las consignas, abandonan más a menudo su lugar y se involucran más fácilmente en juegos y actividades de dispersión. Las escolares y las liceales repiten menos que los varones, lo que para algunos refleja la tendencia de los padres a retirarlas de la escuela cuando no tienen éxito, y a invertir más en los varones aun a pesar del desempeño pobre, sólo porque se trata de varones (Torres 2000, Stromquist 1997).
- iv) La discontinuidad entre el éxito escolar femenino y las opciones de formación luego seguidas por ellas, reclama una explicación. A la hora de

elegir áreas o disciplinas, las alumnas ponen en acción mecanismos de autoselección-exclusión (especialmente al final del bachillerato) a despecho de sus mejores performances y calificaciones medias. A menudo desvalorizadas por su familia, por su entorno y por su propia auto-percepción, las estudiantes que osan orientarse hacia áreas científicas se ven llevadas a demostrar una mayor excelencia en su escolarización. Despliegan así estrategias anticipatorias: la percepción de las trabas o dificultades experimentadas por las mujeres en ciertas áreas profesionales, pesa en las decisiones de las estudiantes *independientemente de las performances conquistadas en la escolaridad* (Marry 2001, Rubio Herráez 1999, Gagnon 1998, Mosconi 1998:109).

La información disponible muestra que estas tendencias *afectan a todas las regiones del mundo sin excepción*. Ciertamente es que algunas inconsistencias en las estadísticas internacionales entorpecen la comparabilidad de los datos y una adecuada ponderación del fenómeno: la multiplicidad de autoridades públicas y privadas de las que depende la enseñanza, el modo de presentación de los datos, la disparidad de fechas en los registros, y la frecuente ausencia de información diferenciada por sexo (Musnil 1996; Div. Estadística de la Unesco 1996). De todos modos nos encontramos en presencia de fenómenos sorprendentemente universales que reclaman explicación sociológica.

En el desarrollo que sigue, empezaremos con un breve recorrido histórico que nos llevará a los alcances y limitaciones de la escuela mixta en tanto conquista igualitarista del siglo XX; le seguirá una discusión de las nuevas formas adoptadas por el sexismo bajo cubierta de la igualdad formal de niñas y niños en la escuela moderna. Luego, se examinarán los sesgos de género perceptibles en las orientaciones de los y las estudiantes según disciplinas; las interacciones en el aula escolar en tanto proceso de reproducción y convalidación de desigualdades de género en performances, actitudes y participación en clase; la sutil –y no intencional– intervención docente en ese proceso; la reflexión acerca de las causas de que ellas tengan en promedio las mejores calificaciones en todos los niveles de enseñanza, y finalmente se pondrá a consideración la cuestión de las correlaciones entre escolaridad y éxito profesional diferenciadas por géneros.

Varones y niñas en los albores de la escuela obligatoria

En la modernidad de la primera hora, la educación escolar –declaradamente sexista– seguía un modelo pedagógico pensado para varones. La escolarización de las niñas no era más que una versión diluida de aquel modelo, al que se agregaban “...algunas cuestiones específicas como el aprendizaje de labores (costura, bordado) y la importancia de los rezos” (Burin 1998:290). Desde mediados del siglo XVIII se promueve en la vieja Europa una educación de las niñas articulada en torno al aprendizaje de labores domésticas y un cuidadoso recorte de aquellas asignaturas prescritas para los varones: “...las niñas ni deben estudiar ni necesitan una cultura profunda, porque ello las puede distraer y alejar de su función principal, la de esposas y madres” (Subirats 1994:50). Esta lógica patriarcal corriente en la época, puede rastrearse en la pedagogía rousseauiana: la naturaleza ha creado distintos a hombres y mujeres, *Emilio* deberá ser educado para convertirse en un sujeto autónomo y *Sofía* deberá aprender a servir al hombre: “Sin la Sofía doméstica y servil, no podría existir el Emilio libre y autónomo. Sin la mujer privatizada, no podría darse el hombre público” (Molina Petit 1994:23).

Asimismo, la ley argentina de Educación Común sancionada en 1884 incluía Economía Doméstica para las niñas; se les enseñaba el papel de la mujer en la familia, la administración de la casa y del orden doméstico. Ellas debían aprender a lavar, planchar, limpiar pisos, vidrios, puertas, ventanas, celosías, techos, paredes; se les enseñaba las precauciones contra la polilla, cucarachas, ratones y moscas; otro capítulo trataba del planchado de camisas y pantalones de hombre, el cuidado de ropas, el modo de cepillar, preservar, remendar, zurcir, doblar y guardar; y obviamente, la infaltable enseñanza culinaria: los modos de picar carne, la conservación de alimentos, el envase y cuidado de los mismos, el manejo de la despensa, etc. (Lionetti 2000:333). En 1888 se constituía en Uruguay una Liga Patriótica de Enseñanza, organización liberal ligada a la élite ruralista. Esta organización percibía que en aquel “mundo bárbaro” tanto hombres como mujeres “no sabían trabajar en aquellos trabajos adecuados al género”, que unos y otras realizaban tareas rudas y por tanto “masculinas”. La modernización de este mundo exigía que las mujeres fuesen “educadas en las labores propias del

género”: la conducción del hogar, las tareas domésticas, etc. (Islas 2001).

Pronto este enfoque entraría en colisión con la filosofía liberal de la igualdad ante la ley. La ética del trato igualitario a los educandos no podía admitir diferencias formales en la educación de varones y mujeres. La concepción moderna de la educación en tanto sistema democrático y obligatorio de formación de ciudadanos y ciudadanas, instituía la no discriminación formal por razones de sexo y la igualdad de oportunidades en la educación. Pero sobre todo, la flamante concepción igualitarista aportaba al sistema educativo un apreciable beneficio: el libre acceso a una educación formalmente igualitaria lo deslastaba de toda responsabilidad sobre las diferencias en las posiciones sociales que alcanzaran luego los individuos; puesto que todos recibían idéntica educación, la persistencia de desigualdades sólo podía ser atribuida a “diferencias naturales” de aptitudes y capacidades (Subirats y Brullet 1988:14-19; cfr. Burin 1998:291). La “mixidad” escolar, una de las mayores transformaciones de la escuela en el siglo XX, pondría en relación a hombres y mujeres en instituciones que difunden los mismos saberes para unos y otras, y que les permite acceder a las mismas actividades sociales.

Caía así en desuso la separación de niñas y varones en la escuela decimonónica, fundada en el carácter “natural” de sus diferencias. Con ella, caían también aquellas construcciones ideológicas que postulaban explícitamente la incapacidad de las mujeres para las ciencias y la abstracción. Actualmente, las mujeres tienen un rendimiento escolar promedialmente superior al de los varones; pero las “divisiones socio-sexuales del saber” están lejos de haber desaparecido (Mosconi 1998a:38-39). Es que el logro de la equidad en el terreno educativo, significa mucho más que la mera igualación en número de mujeres y varones, así como de pobres y ricos, o negros y blancos, etc.: habrá que preguntarse ahora “cómo son tratados cada uno de estos grupos por el mismo sistema educativo, qué aprenden en la escuela sobre su propia realidad, su historia y cultura...” (Bonder 1996:32).

Escuela mixta: igualdad formal, desigualdad real

La escuela mixta facilitó a las alumnas el acceso a una currícula tradicionalmente reservada a los varones. Pero sus contenidos, esencialmente incambia-

dos, seguirían priorizando los saberes necesarios para la vida pública y excluyendo todo lo que es útil en la vida privada, tradicionalmente atribuida a las mujeres (Sastre 1994). Así, el nuevo currículum escolar de pretensión igualitaria será confeccionado a imagen y semejanza de las necesidades de aprendizaje del varón. Esta escuela mixta, "generalizadora de la escuela masculina para toda la población escolar", invisibiliza el trato diferencial impartido a las niñas y las mujeres (AA.VV. 1989). El sexismo adoptará formas nuevas y menos evidentes en tanto quedan solapadas bajo la igualdad formal. Con la incorporación femenina a la escuela tradicionalmente masculina, la filosofía de la educación imperante era que "si las mujeres podían votar y asumir ciertas profesiones, su educación debía aproximarse a las pautas establecidas para la escuela de niños". Pero por otra parte, este "acercamiento a los valores e intereses masculinos" no las liberaba de sus funciones tradicionales como amas de casa y madres de familia (Cortada Andreu 1999). La conservación de los mismos libros de texto, los mismos contenidos androcéntricos, la misma forma de hablar "de todos", etc., aparecía como una ventaja en términos de economía de esfuerzos pedagógicos y didácticos. Pero esta "jerarquización androcéntrica de los saberes" difundidos por la nueva escuela coeducativa acarrió la desaparición del modelo "femenino" y con ella la pérdida de valiosos aprendizajes antes impartidos a las niñas. Estos aprendizajes serán desvalorizados de aquí en más, precisamente porque se los asocia a "comportamientos de mujeres" (Subirats 1994:65, 1977).

La expansión de la escuela mixta y la escolarización femenina no será homogéneo; toman la delantera los EE.UU., y en la vieja Europa los países de mayoría protestante como Noruega, Suecia, Finlandia (con la notable excepción de Gran Bretaña, bastión de la segregación de los sexos en el sistema educativo hasta entrado el siglo XX). En España, experiencias minoritarias de escuela mixta afines del siglo XIX continúan hasta la República los '30. El franquismo impondrá un retorno compulsivo a la separación de los sexos, y recién en los '70 será anulada la prohibición de la escuela mixta (Subirats op.cit.).

La generalización de la escuela mixta alienta la sensación de que ha sido eliminada la última barrera de la discriminación; se entendía que una vez alcanzada la democratización educativa de los géneros, el desempeño escolar pasaba a depender exclusivamente del esfuerzo de cada uno, independientemente de

su religión, raza, condición social o sexo. La proclamada igualdad de oportunidades –cara a los valores republicanos- parecía por fin garantizada, ya que una idéntica educación de base para todos debía estimular el desarrollo de las potencialidades individuales de hombres y mujeres por igual. La escuela mixta en tanto espacio educativo donde niñas y niños acceden a los mismos contenidos pedagógicos, tienen los mismos docentes y emplean idénticos materiales didácticos, parecía hacer realidad el "mito de la igualdad y la meritocracia". *Este "triumfo igualitario", sin embargo tenía un efecto perverso: contribuía a camuflar las formas reales de discriminación socioeconómica, racial y sexual, que los sistemas educativos no reconocen institucionalmente* (Stromquist 1997:8). El auge del feminismo y la progresiva emergencia de una perspectiva de género en el ámbito académico darán cuenta del carácter idílico de esta visión, mostrando la persistente segregación entre los sexos en el sistema educativo (García et. al. 2004, García Colmenares 2001, Coronel 1997:44). La literatura feminista, los encuentros de debate e intercambio internacional y los estadísticos mundiales muestran una y otra vez este sostenido *aggiornamento* de un sexismo sin fronteras legitimado por el discurso de la igualdad formal^b La coeducación y la nivelación de los contenidos curriculares no aseguran la equidad: pocas mujeres acceden a estudios superiores técnico-profesionales, la posesión de un título universitario es una mayor ventaja para el varón que para la mujer en una misma franja etaria, el valor medio de ingresos profesionales dado un mismo nivel de estudios es favorable a los hombres en un 30 % (Subirats 1994:56). Y, en la medida en que la remisión de estas diferencias a los genes o al legado de la naturaleza se vuelve cada vez más insostenible, la investigación sobre el origen de dichas diferencias interpela decididamente a la sociedad, la historia y la cultura.

La "normalización" de la desigualdad

En la escolarización moderna, la igualdad formal proporciona cierta inmunidad a la discriminación y desigualdad de género (Contreras 2001). Esta terca

b Los materiales preparatorios del CONGRESO 2001 "CONSTRUIR LA ESCUELA DESDE LA DIVERSIDAD Y PARA LA IGUALDAD" documentan ampliamente el punto (<http://www.fmrppv.org/JORNADES/edydivconcl.htm>).

persistencia de la desigualdad real bajo cubierta de equidad en las oportunidades, facilita una interiorización de la desigualdad que la vuelve “normal” y aceptable. Un aspecto central de esta interiorización, es la percepción generalizada de que “ellos son más inteligentes que ellas” (Moreno 1977). La perspectiva liberal vuelve literalmente invisibles estas asimetrías en la autopercepción de ellos y ellas. La paradoja es que, desde una convicción acendrada de la igualdad esencial entre géneros no se conciben otros obstáculos que las barreras formales al acceso de varones y mujeres a las distintas áreas del conocimiento. Pero la evidencia empírica muestra que, luego de caídas dichas barreras formales, persiste un marcado sesgo de género en las opciones que realizan “libremente” varones y mujeres. Los casos ilustrativos abundan en la literatura consultada. En los años '70 se instauraba en el secundario británico el carácter opcional de las ciencias de la naturaleza; resultado inmediato: *el 85 % de las niñas en las instituciones mixtas terminaba la educación obligatoria con conocimientos casi nulos en estas materias*. Muy significativamente, los programas de intervención sobre estos resultados llevaban a “culpar a las víctimas”: eran ellas las que debían corregir su percepción errónea de las ciencias, y adaptarse a modelos educativos que no las contemplaban. Por medio de este rechazo de las ciencias naturales, en realidad, estas niñas y jóvenes se resistían de este modo a un sobre esfuerzo de adaptación a un medio en el que no estaba prevista su presencia. Este entorno hostil tiene que ver ante todo con los contenidos y modalidad de enseñanza-aprendizaje de las ciencias. Los contenidos de los ejercicios científicos propuestos se encuentran a menudo más próximos de la experiencia de vida e intereses de los varones. De este modo, “...cuando se plantean a los alumnos los mismos cálculos matemáticos sobre las bolsas de cemento o sobre los ingredientes de una receta de cocina, los resultados de las niñas son significativamente mejores en el caso del segundo enunciado” (Duru-Bellat 1996:76). Similar sesgo de

género encuentra una investigadora norteamericana en los contenidos de evaluaciones pretendidamente neutras; se favorece sutilmente a los varones en casos tales como la prueba de habilidad de lectura que se realiza en base a un ítem sobre puntajes de *baseball*. Se señalan también desempeños diferenciales para los distintos formatos de tests: las niñas tienden a mejores resultados en ensayos escritos, y los varones en las pruebas de *multiple choice* (Bailey 1994:162). Se concluye así que a menudo los ejercicios corrientes en la práctica de las ciencias, remiten a “conocimientos o técnicas desigualmente adquiridas por los niños y las niñas, de tal manera que difícilmente permite evaluar la comprensión de uno u otro concepto o la competencia real” (*ibid.*). Asimismo, las conductas anticipatorias de las niñas y jóvenes gravitan en la elección de la profesión futura; a menudo desisten de emprender carreras técnicas y científicas “masculinizadas” de hecho. Se establece así un circuito de realimentación muy resistente al cambio: ciertas profesiones no se feminizan –o lo hacen muy lentamente– porque las sucesivas generaciones de mujeres estudiantes desisten de abrirse camino a contracorriente de un mercado profesional-laboral que sigue prefiriendo hombres ... y viceversa, estos comportamientos femeninos contribuyen a la reconducción del carácter “masculino” de ciertas profesiones (Duru-Bellat op.cit. pp.85-86).

En contraste con lo ocurrido en Gran Bretaña, la obligatoriedad de las ciencias y tecnologías en los secundarios de Francia e Italia se asocia con una mayor participación, mejores resultados femeninos, y una mayor tendencia de ellas a perseverar en estudios científicos iniciados. En su proceso de autoselección, las estudiantes movilizan sus aptitudes y motivaciones más fuertemente que los varones; y precisamente porque ellos se sienten más “naturalmente” capacitados para las ciencias, su opción supondría un menor involucramiento personal (Rubio Herráez 1999).

El estudio de las interacciones en el aula

Veamos ahora con mayor detalle qué sucede en el aula escolar, definitivamente mixta en todas partes del mundo en la segunda mitad del siglo XX. Los niños y niñas que ingresan a la escuela primaria ya han sido larga e intensamente “modelados” por una socialización diferenciada. A la preferencia “natural” por ciertos juguetes y vestimentas, se suma el reconocimiento de “talentos” específicos para cada sexo:

c En este sentido, se ha señalado “...la necesidad de cambiar de enfoque en el análisis de este tema, esto es, dejar de preguntarse cuál es el problema de las niñas y las mujeres que no se interesan por el mundo científico, y tratar de comprender porqué el mundo de la ciencia no las atrae ni consigue interesarlas o retenerlas.” (Aguirre y Batthyány 2000:89).

las madres estimulan en los varones una mayor autonomía y exploración del entorno, y valorizan en sus hijas la obediencia y la adaptación a la norma. En la escuela mixta, niños y niñas serán tratados como dos grupos diferentes, serán clasificados según su sexo a lo largo de la jornada escolar, aprenderán que ciertas aptitudes son indisociables de su género. Sin embargo, sólo excepcionalmente los docentes discriminan de modo consciente e intencional. Antes bien, lo habitual es que “crean estar actuando de manera igualitaria y se resistan a aceptar evidencias dolorosas” que muestren lo contrario. Cuando el docente reconoce ciertas actitudes o juicios discriminatorios, entiende que debe permanecer neutral y “respetar” la manera de ser y pensar que los niños y niñas traen a la escuela; se teme que una intervención correctora de valores aprendidos provoque reacciones adversas de las familias o de los colegas.

Se ha dicho que “este supuesto de neutralidad nos convierte de hecho en cómplices de discriminaciones que no se comparan con los objetivos éticos que persigue la educación” (Bonder 1996:27). En el sistema educativo “oficialmente igualitario” se alienta la uniformidad en el trato, empleando para ello términos neutros que designan indistintamente a niños y niñas. Pero el efecto de este empleo no es precisamente neutro:

“Toda generalización o indicación de una norma para el colectivo, comporta inmediatamente la adopción del masculino (...) La maestra prescinde conscientemente de la diferenciación de género, pero no para integrar al colectivo en un neutro, sino para convertirlo en un colectivo de niños. Es decir, el uso de los femeninos y masculinos revela ya claramente la forma general de la escuela mixta: escuela de niños, en la que participan individuos-niña” (Subirats y Brullet 1988:72)

Una investigación realizada en once escuelas catalanas mostró que el empleo de adjetivos dirigidos a niños y niñas trasunta un claro estereotipo de género: los niños son percibidos como independientes, expansivos, traviosos, violentos y seguros, las niñas como dependientes, pasivas, detallistas, pacientes, tranquilas e inseguras. El estereotipo discriminatorio se trasluce en la evaluación desigual de similares comportamientos de unos y otras: el varón ordenado refleja orden interior, la niña ordenada “imita a la

madre” o es incapaz de “desorden creativo”, los barcos, coches y pistolas son temas de dibujo aceptados en tanto que las flores, lazos y pendientes expresan amaneramiento y falta de personalidad, etc. Los docentes tienden a hablarles a ellas en asuntos de apariencia y a ellos en términos de valor. Cuando se les pregunta expresamente sobre el modo en que *deben* ser tratados alumnos y alumnas, casi todas las maestras y maestros se declaran partidarios de “tratarlos a todos por igual”, aunque entienden que “ya vienen diferenciados” según su género y que un trato correctivo supondría una diferenciación en clase que “no pueden” hacer (Subirats y Brullet op.cit).

“Neutralidad” docente y reproducción de estereotipos

Las manifestaciones de niños y niñas en el aula pueden ser valoradas positiva o negativamente por el/la docente a cargo, quien por otra parte recordará más fácilmente aquellas conductas que han sido notadas por cualquier razón. Sucede que los varones se hacen más frecuentemente visibles en sus manifestaciones en el aula respecto de las niñas, y “...al ser más visibles resulta más fácil que sean los que concentran la atención y preocupaciones del profesorado, y consiguientemente, que sean estudiantes a los que se estimula más” (Torres Santomé 1990). En las interacciones en clase, alumnos y alumnas se comportan de manera diferenciada según su socialización anterior, y sus maestros/as tienden con intervenciones igualmente diferenciadas a confirmar y realimentar aquellas diferencias de partida. Los varones son más interpelados en clase y reciben más preguntas abiertas que ellas, son más rápidamente individualizados en tanto ellas son más fácilmente tratadas como masa indiferenciada, el genérico masculino dirigido a “todos” las invisibiliza (Muruaga 2003). Ellos se sienten más libres de intervenir, interrumpir y adelantarse a respuestas que no han sido solicitadas, y llevan más holgadamente la delantera en las secuencias de razonamiento lógico matemático. A los varones se les prodiga mayor atención *porque* presentan más problemas de disciplinamiento, y a ellas se les dirige menos la palabra *porque* son más discretas. La mayor frecuencia de las intervenciones de los varones –sobre todo en ciencias- lleva a que se les dedique más tiempo en responderles; las niñas dan mayores pruebas de contracción a la tarea demandada, lo que a menudo sirve de base para criticar

sus capacidades intelectuales: en definitiva, serían más discretas y constantes *porque* compensan así sus menores capacidades. (Duru-Bellat 1996:79-80, Subirats y Brullet op.cit, Araya Umaña 2004)

Estas percepciones arraigan en la noción propiamente moderna e iluminista de la creatividad y la autonomía en tanto atributos masculinos: la conquista y la rebeldía rupturista de los varones vs. la carencia de racionalidad “propiamente femenina”; así queda “explicada” la tendencia al esfuerzo disciplinado y ajustado a las reglas con que ellas compensan aquella “carencia” esencial. En consonancia con ello, los educadores censuran los “desvíos a la norma”: cuando la alumna muestra “características asociadas con independencia y autonomía” o se manifiesta “bastante activa, ‘desobediente’ o causadora de problemas”, o cuando ciertos varones no son desobedientes, no van contra las reglas y no dominan argumentos racionales; es que estos comportamientos vulneran prenociones arraigadas de “femineidad” y “masculinidad” (Walkerline 1995:213-217).

Al amparo de los estereotipos de género socialmente dominantes que ellos también han interiorizado, los docentes creen que los varones están mejor dotados para las “ciencias duras” y las matemáticas, y que las niñas, menos curiosas y audaces, prefieren las letras. Numerosos estudios muestran que *esta diferenciación de comportamientos y aptitudes se despliega más claramente en co-presencia de los géneros*. En contextos no mixtos, las niñas desarrollan actitudes más favorables a las ciencias y a las matemáticas, mientras que las situaciones de co-presencia de género estimulan en unos y otras actitudes escolares más estereotipadas. A idéntica conclusión arriban numerosos estudios en este sentido (Durand-Delvigne y Duru-Bellat 2000). Significativamente, siempre que los educadores favorecen las situaciones de cooperación entre alumnas/os por sobre las de competencia, las niñas obtienen mejores resultados en matemáticas, y su actitud hacia esta asignatura es más positiva cuando el/la docente alienta las consultas individuales antes que la intervención pública así como los ejercicios colectivos con intervención voluntaria (Duru-Bellat 1996:77-78).

Una profesora e investigadora de la Universidad de Londres cree percibir en el trasluz de las explicaciones corrientes que dan los educadores a las capacidades de aprendizaje (supuestamente) diferenciales de varones y niñas, cierto remanente victoriano de la razón vista como atributo masculino y la convic-

ción decimonónica de que “la mujer razonadora es un monstruo”. Su investigación en 26 escuelas londinenses muestra que la persistente idea de cierta “carencia” de las niñas en el aprendizaje de las matemáticas y las ciencias, solventa la convicción de que “ellas deben esforzarse más”. Con estas mismas palabras era evaluada en cierta escuela, una niña de excelentes calificaciones: es una “trabajadora muy, muy esforzada” aunque “no es particularmente brillante”, pero alcanza y supera los estándares gracias a “su trabajo duro”. Respecto de un varón de su misma clase con pobres desempeños, esta docente expresa que “apenas puede escribir su nombre” y luego se apresura a explicar “no porque no sea inteligente, tampoco porque no sea capaz, sino porque no consigue estar quieto, no logra concentrarse”, para concluir que es “muy perturbador... pero muy brillante.” (Walkerline 1995:213-215).

En general ellas adoptan el papel pasivo que sienten como el suyo, dejan que los niños ocupen “espontáneamente” el espacio central en el aula y en el patio y que impongan sus juegos. Pero se ha señalado que la contraposición simplificadora “ellos=activos” vs. “ellas=pasivas” entorpece la descripción e interpretación más afinadas de estos comportamientos. Nicole Mosconi propone una distinción entre “participación pasiva” y “participación activa”; atribuye ésta última a actitudes de “vigilancia selectiva”, atención duradera y cierta autonomía en la realización de la tarea, correlacionada con buenos resultados escolares. La “participación pasiva”, en cambio, se caracteriza por una actitud de atención, receptividad y escucha que no obstaculiza el proceso de aprendizaje, pero que tampoco incide positivamente en las calificaciones escolares. La “participación activa” sería más frecuente en las niñas que en los varones. Por otra parte, ciertos comportamientos de inestabilidad e inquietud en muchos varones serían síntomas de desconexión –interacción en clase con murmullos, pérdida de la atención– cuando aparecen asociados a resultados escolares mediocres. Esta autora propone que niñas y varones inscriben sus comportamientos en el aula escolar en estrategias distintas. Ellos rigen su actitud por la búsqueda de una afirmación identitaria que mira ante todo hacia sus pares y que se expresa en comportamientos de dominación. La posición social, asimismo, introduce otra diferenciación: los varones de posición social alta procuran dominar el espacio didáctico en clase redundando en un mejor aprovechamiento curricular, los de posición baja

buscan ocupar el espacio físico y sonoro sin mayor utilidad para su rendimiento escolar. Las niñas, en cambio, empujadas por la necesidad de aceptación, buscan concentrarse en los contenidos didácticos y en el proceso de aprendizaje. Además, la escolarización es todavía vivida por ellas como una conquista reciente y una posibilidad de trabajo remunerado igual o mejor al de sus madres, por cuanto la perspectiva de una educación con vistas a asegurarse el porvenir alentaría más fácilmente comportamientos solidarios que la necesidad de autoafirmación ante sus pares (Mosconi 1998).

¿Por qué ellas son “mejores estudiantes” que ellos?

La participación asimétrica de niños y niñas en la dinámica escolar, de este modo, se caracteriza por *un sobreesfuerzo de ellas en disciplinamiento y aprendizaje que les asegura mejores desempeños escolares medios*. Este comportamiento es de una notoria universalidad. “La socialización de niñas y adolescentes involucra valores de disciplina, orden y constancia, en mayor y diferente modo que la socialización masculina, aproximando a las mujeres a los valores apreciados por la cultura escolar, en suma haciendo de ellas “buenas estudiantes” (García de León 1994:86). Se ha dicho también, que la ruptura de las normas establecidas no supone ventajas para las niñas; en tanto han sido largamente convencidas de su lugar secundario en la sociedad, se ven motivadas “a ser más estudiosas y a conseguir mayores éxitos académicos” (Subirats 1994:71). En esta línea de razonamiento, ellas se adecúan mejor que ellos a las demandas del “oficio de estudiante”, porque han interiorizado más eficazmente el disciplinamiento escolar.

No hay unanimidad en la explicación de estos mejores resultados escolares de las niñas. En una Encuesta Nacional a jóvenes uruguayos de 15-29 años sobre su escolarización primaria, se atribuye la mayor tasa de repitencia masculina en los sectores populares (35.7 % contra 31.4 %) a las divergencias en las pautas de socialización de ambos sexos. Las niñas “se desarrollan más cerca de sus madres”, y por ello internalizan “prácticas cotidianas de orden y regularidad” y mayor desarrollo lingüístico que los varones; en éstos pesa más la socialización en el grupo de pares y el consecuente empobrecimiento de contactos con el mundo adulto (CEPAL 1991). En el medio urbano-popular así como en el área rural e indígena de

América Latina, en cambio, no parece verificarse esta tendencia al mayor éxito escolar femenino. En 1994, UNICEF publicaba los resultados de una investigación sobre el uso del tiempo por parte de niñas y niños de 7-14 años en ocho países latinoamericanos^d. Las niñas son más dedicadas y responsables en la actividad escolar, aunque maestros y maestras coincidan en apreciar que su conducta “sumisa” no impide que ellos obtengan los mejores resultados gracias a la mayor participación de los varones en el aula. La familia latinoamericana de las capas populares “privilegia al niño cuando hay que decidir entre éste y la niña para acceder a la escuela”, porque el varón deberá hacerse cargo de su futura familia en tanto que ella “será ‘mantenida’ por el futuro esposo”; las niñas son retiradas de la escuela “cuando la familia considera que su educación ya es suficiente para cumplir con el rol tradicional de mujer y esposa”. Este respaldo especial a la escolaridad masculina mejora sus chances de éxito y neutraliza los efectos positivos del mayor disciplinamiento de las niñas. Otros han señalado que las niñas repiten menos debido a la presión de sus familias; el temor a ser retiradas de la escuela estimularía entonces un mayor disciplinamiento y dedicación (UNICEF 1994:18-25).

Nicole Mosconi (1998) cuestiona la hipótesis del éxito escolar de las niñas explicado por una mayor interiorización femenina del disciplinamiento escolar, hipótesis que vuelve defecto una virtud: en definitiva, ellas serían mejores alumnas debido a su mayor docilidad y sometimiento pasivo a lo que se espera de ellas. En cualquier caso, es claro que el aprendizaje temprano de estereotipos de género se correlaciona con pautas de conformidad con las expectativas “oficiales” de la institución escolar más acentuadas en las niñas que en los niños. Estas pautas seguirán interviniendo en los comportamientos estudiantiles diferenciados por sexo en los estadios superiores del sistema educativo, tal como podrá apreciarse en el siguiente apartado.

d Estos países fueron: Argentina, Bolivia, Brasil, Colombia, Guatemala, Guyana, México y Nicaragua. Población objetivo: zonas urbano-marginales, rurales e indígenas. Se emplearon técnicas de observación participante, entrevistas estructuradas y estudios de caso.

Escolaridad y éxito profesional

La autopercepción de varones y mujeres es otra variable de peso en la descripción y explicación de los desempeños escolares, que reintroduce el sexo como factor diferencial. Una amplia encuesta reciente realizada entre liceales y universitarios franceses, muestra que las estudiantes exitosas atribuyen sus resultados al trabajo esforzado antes que a sus capacidades; los varones exitosos, en cambio, perciben sus propios logros como el resultado de su mayor capacidad. Consecuentemente, ellas tienden a atribuir sus fracasos a sus "menores aptitudes", son más inseguras y pesimistas en vísperas de exámenes, toman más estimulantes y antidepresivos, declaran experimentar dificultades de organización en el estudio, y en general, se muestran menos confiadas que ellos respecto de su futuro profesional. En suma, *una autopercepción devaluada neutraliza las buenas performances alcanzadas y explica la mayor inclinación femenina por profesiones de estatus social inferior*, anticipando así las dificultades de inserción profesional ligadas al sexo (Erlich 2001, Fortino 2000). En una amplia encuesta aplicada por el Ministerio de Cultura y Educación en Buenos Aires en el último año del ciclo secundario, alumnos y alumnas declaran su preferencia por las matemáticas –más aquellos que éstas- al tiempo que es la asignatura que ellas encuentran más difícil, y se verifica un llamativo descenso en el rendimiento femenino en matemáticas en el secundario. Las alumnas atribuyen las dificultades en matemáticas a su falta de capacidad personal en mucha mayor proporción que los varones, unas y otros perciben que el principal recurso puesto en juego por los varones es "la inteligencia" y el de las mujeres "la aplicación y el estudio" (Bonder y Morgade 1996).

Estas diferenciaciones contribuirán a determinar más tarde distintas preferencias de varones y mujeres en la elección de carreras y profesiones. i) La escolaridad de las niñas es más fluida que la de los varones, ellas repiten menos que ellos y tienen mejores desempeños en lengua, en tanto que ellos toman la delantera en matemáticas. ii) Cierta ventaja de los varones en matemáticas, ciencias y técnicas, promedialmente discreta en los primeros años de escolarización, no explica por sí sola el corte de género más neto que se verificará luego en las opciones profesionales. iii) Según se avanza en el bachillerato, ellas progresan menos en ciencias dejando a los varones la delantera;

todo ocurre como si la anticipación de opciones de futuro "femeninas" las llevara a desinteresarse de las asignaturas "inútiles" para la orientación que ya han elegido. iv) A misma escolaridad, los varones son más presionados para seguir opciones científicas; padres y consejeros académicos aceptan más fácilmente que una excelente estudiante siga alternativas no científicas, a que sea el caso de un varón. v) Muchas de las jóvenes que siguen opciones científicas en el ciclo secundario, lo hacen porque han tenido buenos desempeños y prefieren disponer de esa alternativa, y no porque se vean a sí mismas como futuras científicas. vi) A medida que se aproxima el egreso del bachillerato, ellas se inclinan de más en más por profesiones "razonablemente femeninas", véase compatibles con las responsabilidades del hogar. Al parecer, la anticipación de lo que se espera del mundo real de oportunidades, condiciona las opciones de unas y otros, sobre fondo de aptitudes diferenciales internalizadas desde la socialización primaria. Estas aptitudes diferenciales, a menudo poco pronunciadas en la escolarización, se verán acentuadas por los comportamientos anticipatorios de los y las estudiantes (Duru-Bellat et Jarlégan, 2001; cfr. Ledwith and Manfredi, 2000). vii) Finalmente, se ha hecho notar que las mujeres continúan "asaltando las aulas universitarias en busca de mejor y mayor educación, y hacen todo por integrarse a la vida laboral y profesional"; sin embargo, ello se traduce en una débil participación relativa en los ámbitos laborales y de representación política (Marrero 2003).

Así, puede afirmarse que la escuela mixta resulta un logro sólo parcial, de cara a la igualdad de género en la educación. ¿La "coeducación" se inscribe en el horizonte de lo posible? Probablemente; pero en cualquier caso, está todavía muy alejada de la realidad del sistema educativo en el mundo entero. El modelo pedagógico dominante permanece androcéntrico, es decir, se rige por pautas educativas y expectativas atribuidas al género masculino, en tanto ellas están convocadas a desempeñarse lo mejor que puedan mirándose en el espejo del género dominante. La corrección de estas tendencias pasa por el robustecimiento de la seguridad en sí mismas de las niñas y jóvenes estudiantes, la reintroducción en el currículum escolar de saberes "femeninos", una revaloración de actitudes y capacidades hoy devaluadas, y sobre todo, una democratización efectiva del acceso femenino a las profesiones "masculinas" (Subirats 1994:74).

Conclusiones

La escolarización se hace obligatoria para ambos sexos promediando el siglo XIX en las viejas sociedades europeas, en plena revolución industrial y cuando la conmoción social de las grandes revoluciones del siglo precedente todavía no ha sedimentado. En esta época, la ciudadanía política y social es asunto de hombres, y el "bello sexo" está destinado al matrimonio y la maternidad. Las osadas trasgresoras –casi siempre de clase alta– la pasan muy mal en un mundo masculino que las combate por todos los medios. En ese contexto, la educación recibida por niños y niñas sólo podía ser androcéntrica, es decir, fundada en la experiencia y la cultura del mundo de los hombres. La escuela decimonónica, segregada por sexo, asumía sin tapujos una educación desigual: los varones debían ser preparados para la vida pública y profesional que los esperaba, las niñas debían incorporar saberes domésticos y desarrollar su sensibilidad artística.

En el siglo XX, la mitad del género humano excluida por la otra mitad, conquista la ciudadanía política, y el igualitarismo franquea otra frontera con la generalización de la escuela mixta. Es un cambio considerable respecto del pasado inmediato, y una sensible disminución de la desigualdad de género. Pero la nueva realidad educativa discurre en un contexto social todavía signado por el control masculino en todos los ámbitos de decisión política, económica, socio-cultural. El flamante igualitarismo educativo promete una equidad de oportunidades desmentida por un mundo real que enaltece las actividades y profesiones "masculinas" y desvaloriza las funciones "femeninas". La nivelación del currículum impartido a educandos formalmente iguales, contrasta con la persistente hegemonía masculina en las disciplinas de mayor prestigio científico y profesional. Este contraste contribuye a "naturalizar" la primacía de los varones y a internalizar en ellas una autoimagen devaluada de sus capacidades intelectuales.

La eficacia con que opera una discriminación de género camuflada tras la igualdad formal, escapa a la percepción corriente de los actores educativos: i) el sistema educativo "oficialmente igualitario" inspira en sus docentes un trato "neutro" que hace abstracción de las diferencias de sexo entre escolares, lo que contribuye a legitimar los estereotipos de comportamiento que niñas y niños han aprendido en la socialización primaria; ii) numerosos tests de conocimientos evalúan saberes que han sido desigualmente

adquiridos por parte de niñas y niños, por lo que el rasero común convalida la desigualdad; iii) a menudo, los ejercicios científicos se inspiran en experiencias e intereses "masculinos" y son por tanto más accesibles para ellos; iv) muchas buenas estudiantes desarrollan comportamientos anticipatorios descartando ciertas opciones científico-técnicas a pesar de sus mejores calificaciones, dada una preeminencia "tradicional" de los varones en dichas opciones; v) el prejuicio arraigado de la mayor facilidad masculina para las "ciencias duras" y el pensamiento abstracto, sugiere que la constancia y disciplinamiento femeninos compensan sus menores capacidades: los mejores son "brillantes", las mejores son "muy esforzadas".

En esta exposición ha podido verse que la reducción de la brecha histórica entre sexos en educación formal y oportunidades de formación profesional es un proceso continuo y característico de las sociedades modernas. Al tiempo, persisten "bastiones de sexismo" en ciertas áreas científico-técnicas. ¿Persistirá la democratización de género ya iniciada, o bien se topará con los límites estructurales de la "civilización androcéntrica"? La respuesta no está dada, aunque ciertas transformaciones difícilmente reversibles sugieran continuidad histórica. No es menos cierto que las conquistas igualitarias sufren hoy las presiones de una triple amenaza: i) el reverdecimiento de diversos fundamentalismos patriarcales, ii) la firme cruzada del Vaticano y el actual gobierno de la nación más poderosa del mundo contra la libertad sexual, la tolerancia y la contracepción, y iii) el retorno del biologismo neo-darwinista que asigna a los genes la preeminencia del macho de la especie humana.

Asimismo, se constata un considerable desfase en la acumulación de conocimiento local sobre estos temas; las investigaciones educativas uruguayas con perspectiva de género se cuentan con los dedos de una mano. Datos tales como la feminización de la matrícula universitaria junto a la persistencia de carreras "femeninas" y "masculinas" dejan entrever tendencias equiparables al resto del mundo occidental. Pero es evidente que –a despecho de cualquier postura reduccionista– reclaman ser investigadas en los contextos locales en que emergen. Tomando como indicadores la evolución de los contenidos curriculares y el análisis de los textos de lectura obligatoria de las últimas décadas, ¿puede verificarse en la escuela uruguaya una disminución real del sexismo? En segundo lugar, y con base en estudios de observación de la dinámica en el aula, ¿cómo interviene el

cuerpo docente en la tematización crítica del sexismo así como en la reproducción de discriminaciones de género? Estas preguntas guiarán el trabajo de campo en preparación en el marco de nuestra línea de investigación; daremos cuenta de ello en futuros avances.

Bibliografía

- AA.VV.: "Sexismo y práctica docente", en *Cuadernos de Pedagogía* N° 171, Montevideo, junio 1989.
- AGUIRRE, Rosario y BATHYÁNY, Karina: "Género, ciencia y tecnología: ¿Una nueva mirada al interior de la ciencia?", en Lema, Fernando (ed.): *Pensar la ciencia: los desafíos éticos y políticos del conocimiento en la posmodernidad*. UNESCO-CRESALC, Caracas, 2000.
- ARAYA UMAÑA, Sandra: "Hacia una educación no sexista", en *Actualidades Investigativas en Educación* (Revista electrónica), Instituto de Investigación en Educación, Universidad de Costa Rica, 2004. Disponible en: <http://revista.inie.ucr.ac.cr/articulos/2-2004/archivos/sexista.pdf#search=%22sexismo%20en%20el%20aula%22>
- BAILEY, Susan: "La investigación sobre Género y Educación en EE.UU.: una revisión", en Bonder, Gloria (comp.): *Igualdad de Oportunidades para la Mujer: Un desafío a la Educación Latinoamericana*, Ministerio de Cultura y Educación, Bs. Aires, 1994.
- BONDER, Gloria: "Del Margen al Centro: Estrategias de Integración de la Equidad de Género en las Reformas Educativas", en *Educación, Género y Democracia*. IMM/UNICEF, Montevideo, 1997.
- (1996): "El currículum escolar como espejo y ventana de una sociedad equitativa y plural", en *I Encuentro Nacional de Educadores/as para la no discriminación*, 13-14 de abril 1996, Centro de Estudios de la Mujer, Villa Giardino, Córdoba.
- 1994: "Mujer y Educación en A.Latina: hacia la igualdad de oportunidades". En *Revista Iberoamericana de Educación* n°6, set-dic. 1994.
- (1994a): "La igualdad de oportunidades para la mujer: una meta para la renovación educativa en América Latina", en Bonder, Gloria (comp.): *Igualdad de Oportunidades para la Mujer: Un desafío a la Educación Latinoamericana*, Ministerio de Cultura y Educación, Bs. Aires.
- BONDER, Gloria & MORGADE, Graciela: "Las mujeres, las matemáticas y las ciencias naturales. Actitudes y expectativas de aprendizaje y rendimiento en alumnas y alumnos de escuela primaria y media", en Clair, Renée (ed): *La formación científica de las mujeres*. UNESCO-Los libros de la Catarata, Madrid, 1996.
- BOURDIEU, Pierre et PASSERON, Jean Claude: *La reproducción*, Ed. de Minuit, Paris, 1970.
- BURIN, Mabel y MELER, Irene: "La familia y las instituciones educativas. Sus relaciones desde una perspectiva de género", en Burin, Mabel y Meler, Irene: *Género y Familia. Poder, amor y sexualidad en la construcción de la subjetividad*, Paidós, Bs. Aires, 1998.
- CABALLERO, Zulma: "Género y estereotipos", en *Zona franca*, año IV, n°5. CEIM, Univ. Nal. de Rosario, setiembre 1996.
- CEPAL: *Primera Encuesta nacional de la Juventud. 1989-1990*, D.G.E. y C., Montevideo, 1991.
- CONTRERAS, Graciela: "Sexismo en educación". Disponible en: <http://www.agendadelasmujeres.com.ar/Canales/Educacion/Educacion/sexismoeducacion.htm>, 2001.
- CORONEL, María Hortensia: "Desafíos de la práctica educativa. El currículo escolar trabajado desde una perspectiva de género", en *Educación, Género y Democracia*. IMM/UNICEF, Montevideo, 1997.
- CORTADA, Andreu: "De las escuelas de niñas a las políticas de igualdad", en *Cuadernos de Pedagogía* n° 286, dic. 1999.
- DIVISIÓN ESTADÍSTICA DE UNESCO: "Enseñanza técnica y profesional de nivel secundario: participación femenina en los diferentes sectores de estudios en 1980 y 1992. En Clair, Renée (ed.): *La formación científica de las mujeres*. UNESCO-Los libros de la Catarata, Madrid, 1996.
- DURAND-DELVIGNE, Annick y DURU-BELLAT, Marie: "Escuela mixta y construcción de género", en Maruani Margaret, Rogerat Chantal, Torns Teresa (dirs.): *Las nuevas fronteras de la desigualdad. Hombres y mujeres en el mercado del trabajo*, Icaria Antrazyt, Barcelona, 2000 (© *Les nouvelles frontières de l'innégalité*, Edit. La Découverte et Syros, Paris 1998).
- DURU-BELLAT, Marie: "Orientación y resultados en las ramas científicas". En Clair, Renée (ed.): *La formación científica de las mujeres*. UNESCO-Los libros de la Catarata, Madrid, 1996.
- DURU-BELLAT, Marie et JARLÉGAN, Annette: "Garçons et filles à l'école primaire et dans le secondaire", en Thierry, B.: *La dialectique des rapports hommes-femmes*, Presses Universitaires de France, Paris, 2001.
- ERLICH, Valérie: "Entrée dans l'enseignement supérieur et manières d'étudier", en Thierry, B.: *La dialectique des rapports hommes-femmes*, Presses Universitaires de France, Paris, 2001.
- FORTINO, Sabine (2000): *La mixité au travail*, La Dispute/SNÉDIT, Paris.
- GAGNON, Claudette: "La dynamique de la réussite scolaire des filles au primaire: les motivations et les enjeux

- des rapports sociaux de sexe". En *Recherches féministes*, vol. 11, n°1, 1998.
- GRAÑA, François: "Las huellas de la educación en la constitución de las identidades de género", *Papeles de Trabajo*, Depto. de Sociología y Economía de la Educación, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad de la República (167 págs.), abril 2006
- "El sexismo en el aula", *Papeles de Trabajo*, Depto. de Sociología y Economía de la Educación, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad de la República (80 págs.), 2004.
- GARCÍA, Carmen Teresa et. al.: "Sexismo en el aula de preescolar". En *Educere*, vol. 8 n° 27, U. de los Andes, Mérida, octubre/diciembre 2004, pp.587-590.
- GARCÍA COLMENARES, Carmen: "Educación no sexista". Disponible en: http://www.eurowrc.org/05.education/education_es/01.edu_es.htm, 2001.
- ISLAS, Ariadne: "De la miseria a la decencia. Notas sobre la educación de las niñas en el medio rural. Uruguay 1889", en Araújo A.M., Behares L., Sapriza G. (comp.): *Género y sexualidad en el Uruguay*. Trilce-CEIU-FHCE, Montevideo, 2001.
- LEDWITH, Sue and MANFREDI, Simonetta (2000): "Balancing Gender in Higher Education", en *The European Journal of Women's Studies*, vol. 7, Sage Publications, London, pp.7-33.
- LIONETTI, Lucía: "La educación del 'bello sexo' para el ejercicio de la ciudadanía en Argentina (1870-1916)". En Pérez Cantú, Pilar & Postigo Castellanos, Elena: *Autoras y Protagonistas*. Edic. Univ. Autónoma de Madrid, 2000.
- MARRERO, Adriana (2003): "Promesas Incumplidas. Las percepciones divergentes del bachillerato y sus funciones. El caso uruguayo". Tesis doctoral. Montevideo, UdelaR, FCS-FHCE, Julio de 2003.
- MARRY, Catherine: "Filles et garçons à l'école: du discours muet aux controverses des années 1990". En Laufer Jacqueline, Marry Catherine et Maruani Margaret: *Masculin-Féminin: questions pour les sciences de l'homme*, Presses Universitaires de France, Paris, 2001.
- MOLINA PETIT, Cristina: *Dialéctica feminista de la Ilustración*, Anthropos, Barcelona, 1994.
- MORENO, Montserrat: "Aprender la desigualdad", en *Cuadernos de Pedagogía* n° 31-32, jul-agosto 1977.
- MOSCONI, Nicole: "Réussite scolaire des filles et des garçons et socialisation différentielle des sexes à l'école". En *Recherches féministes*, vol. 11, n°1, 4° trimestre, 1998.
- (1998^a): *Diferencia de sexos y relación con el saber*. Edic. Novedades Educativas, UBA, Bs. Aires.
- MURUAGA, Begoña (2003): "Sexismo en el lenguaje. Sexismo en el mensaje", en *Emakunde* n° 52, Instituto Vasco de la Mujer, Vitoria-Gasteiz, pp. 20-23.
- MUSNIL, Claude: "Grandeza y miseria de las estadísticas internacionales". En Clair, Renée (ed.): *La formación científica de las mujeres*. UNESCO-Los libros de la Catarata, Madrid, 1996.
- RUBIO HERRÁEZ, Esther: "Nuevos horizontes en la educación científica", en Barral M.J, Magallón C., Miqueo C., Sánchez M.D., (eds.): *Interacciones ciencia y género. Discursos y prácticas científicas de mujeres*, Icaria Edit. S.A., Barcelona, 1999.
- STROMQUIST, Nelly P.: "Un bien escaso". *Perspectivas* n°6, abril-junio. Isis Internacional, Bs Aires, 1997.
- SUBIRATS, Marina: "Conquistar la igualdad: la coeducación hoy". *Revista Iberoamericana de Educación* n°6, set-dic. 1994.
- SUBIRATS, Marina y BRULLET, Cristina: *Rosa y azul. La transmisión de los géneros en la escuela mixta*, Ministerio de Cultura/Instituto de la Mujer, Madrid, 1988
- TORRES, Rosa María (2000): "El sexismo en la escuela", en *Revista de la Educación del Pueblo* n° 77, marzo/abril de 2000, Montevideo, pp.26-28.
- TORRES SANTOMÉ, Jurjo: "Niños visibles y niñas invisibles", en *Cuadernos de Pedagogía* n° 182, junio 1990.
- UNICEF: *Uso del tiempo por parte de las niñas y los niños de 7 a 14 años de edad y su relación con las discriminaciones de género*. Oficina Regional para A. Latina y el Caribe, Bogotá, 1994.
- WALKERDINE, Valerie: "O raciocínio em tempos pós-modernos", en *Educação & Realidade*, UFRGS, Porto Alegre, vol. 20 n.2, jul/diz 1995, 1995.

Resumen

El importante logro de la escuela igualitaria camufla la discriminación sexista realmente practicada aunque formalmente condenada por el sistema educativo. Globalmente, ellas son “mejores estudiantes” que ellos: en sus calificaciones medias, en constancia y disciplinamiento. Sin embargo, las estudiantes desarrollan estrategias anticipatorias con que se autoexcluyen de áreas “masculinas” donde encuentran dificultades de acceso independientes de sus performances curriculares. Esta desigualdad real se ha internalizado como “normal” y aceptable, invisibilizando los sesgos de género en la enseñanza de las ciencias, en el trato diferencial dispensado por los docentes, en las expectativas familiares, escolares y sociales. La escuela reafirma estereotipos arraigados de “masculinidad” y “femineidad” y borra las huellas del trabajo de producción social de los mismos: el buen estudiante es “brillante”, la buena estudiante es “muy esforzada”. La reducción incesante de la brecha histórica entre hombres y mujeres coexiste con “bastiones de sexismo” en ciertas áreas del saber y la formación profesional. Las conquistas igualitarias de estas últimas décadas son considerables aunque no irreversibles, y parecen hoy jaqueadas por cierto reverdecimiento del androcentrismo ancestral.

Descriptor: Escuela / Género / Socialización / Sexismo.

Abstract

The important achievement of an egalitarian school camouflages, however, the existing sexism which the educational system formally condemns. On the whole, female students are better scholars than their male counterparts, be it in their grades, discipline or determination. However, female students develop anticipatory strategies through which they exclude themselves from “male” areas where they encounter difficulties of access regardless of their curricular performance. This actual inequity has been internalized as “normal” and even acceptable, disguising issues of genre which can be detected in the teaching of sciences, in the differential treatment given by teachers, in educational, social and even family expectations. The school thus reinforces rooted stereotypes of “femininity” and “masculinity”- while the male student is “bright” the female student is “tenacious”. The incessant reduction of the historical gap between men and women co-exists with “pockets of sexism” in certain fields of knowledge and academic work. The progress made in the last decades is significant but not irreversible and today it seems to be threatened by a certain revival of ancestral male-chauvinism.

Key words: School / Genre / Socialization / Sexismo.

Requerimientos de educación y demandas de capacitación del sector financiero

Aportes para la reflexión de la relación Educación-Trabajo desde una mirada de género¹

Mariela Quiñones Montoro*

El documento se propone exponer los cambios que en términos de requerimientos de calificación y educación han operado sobre la dinámica del Trabajo en el sector de servicios financieros. La selección del sector responde a las inquietudes que despierta la incidencia que viene teniendo su expansión en términos de producto económico y de creación de empleo, sobre todo femenino. Esto motivó que se diera un lugar privilegiado a una perspectiva de género. En este sentido, el estudio da cuenta que mientras los requerimientos de formación superior tienden a homogeneizar los perfiles de personal seleccionados para trabajar en el sector, la educación sigue operando como disparadora de nuevos mecanismos de desigualdad; p.e., acceso diferencial a la formación brindada por la empresa o criterios fuertemente estereotipados en la selección de las competencias reconocidas y valoradas para acceder a cargos jerárquicos.

Introducción

El presente documento se propone exponer los cambios que en términos de demandas de educación y formación para el trabajo han operado sobre la dinámica del Trabajo en el sector de servicios financieros de América Latina. Cabe destacar que por ser éste un sector fuertemente internacionalizado y, por ende, sometido a fuertes presiones de cambio derivadas de la competencia, se imponen tendencias homogenei-

zantes que se constituyen en el modelo de gestión de recursos humanos dominante en el sector.

La selección del sector responde a las inquietudes que despierta la incidencia que en el marco de

1 Este artículo se origina en un trabajo de investigación desarrollado para el Proyecto marco "Políticas Laborales con enfoque de género" dirigido por la Unidad de la Mujer y Desarrollo de la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL). Puede accederse a dicho informe en la página web de esta institución: www.eclac.cl ingresando al apartado Serie Mujer y Desarrollo bajo el título: «Demandas de capacitación en el sector financiero. Sesgos de género y evaluación por competencias».

* Profesora Adjunta del Departamento de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales. Doctora en Sociología por la Universidad Autónoma de Barcelona. Especialista en Sociología del Trabajo. Correo: mariela@fcs.edu.uy

la terciarización de las economías latinoamericanas durante las últimas décadas ha tenido su expansión en términos de producto económico y de creación de empleo, sobre todo femenino. Esto último motivó que se diera un lugar privilegiado a una perspectiva de género.

En la elección de la problemática también se ha evaluado que frente a la acumulación de estudios en torno a la oferta de mano de obra femenina, aquellos centrados en la demanda de trabajo para las mujeres estaban subrepresentados. Atendiendo a este vacío y dada la fuerte asociación entre algunas variables observadas: creciente demanda de calificaciones e incorporación de cambios tecnológicos por parte de las empresas que demandan, así como importante crecimiento de los niveles de educación formal por parte de las mujeres que conforman la oferta, el estudio se propuso responderse si el hecho que el sector financiero se haya convertido en un demandante de mujeres se debe a los niveles educativos de las mismas.

La tesis que sirve de referencia es que estos requerimientos de educación y demandas de capacitación en el sector no se han visto evaluados desde el punto de vista de sus resultados, de los efectos no deseados que les acompañan. Entre ellos, procesos de segmentación, profundización de las fracturas culturales (como las que expresan las representaciones de género), y una fuerte individualización del modelo de gestión organizacional.

Cabe precisar que el estudio apeló como diseño metodológico a la revisión de bases bibliográficas e investigaciones sobre el tema provenientes de seis países de América Latina (Argentina, Chile, Costa Rica, Ecuador, El Salvador y Uruguay). Como complemento, se explotaron bases de datos provenientes de diseños muestrales en estos países y se realizaron entrevistas en profundidad a informantes calificados en Uruguay (principalmente trabajadoras y responsables de gerencias de recursos humanos).

Bajo esta orientación y metodología, el artículo da cuenta en un primer apartado de las transformaciones que en las últimas décadas han impactado en la demanda del factor trabajo. En un segundo apartado, se abordan los cambios organizacionales desde el punto de vista de las demandas educativas como de capacitación y formación para el trabajo. Seguidamente, se analiza de qué modo y sobre la base de cuáles requerimientos de educación y calificación se inserta la mujer en estos procesos de cambio. Tras

la constatación de algunas presencias y ausencias, el estudio se detiene en el análisis de lo que ve emerger como el modelo que guía los niveles de esta demanda, el modelo de gestión por competencias, sustituto del paradigma taylorista anterior centrado en la evaluación de la tarea. Centrados en el caso uruguayo, nos interesamos, en adelante, por tanto, en profundizar en las implicancias que pueda tener este modelo en la evolución de las desigualdades de género en el sector y, por tanto, su generalización a otros sectores.

Por último, resumimos los hallazgos más destacables en las conclusiones. En este sentido, el estudio da cuenta que si bien en los últimos años el gerenciamiento de la formación en las empresas financieras ha logrado una igualación bastante significativa entre los niveles educativos formales requeridos para los distintos grupos de trabajadores, sus efectos son divergentes y diversificadores en el plano de la demanda de calificaciones. La formación, como espacio multidimensional, sigue operando como disparador de nuevos mecanismos de desigualdad. Por ejemplo, acceso diferencial a las diferentes modalidades de formación brindadas por la empresa, criterios fuertemente estereotipados en la selección de las competencias requeridas para acceder a cargos jerárquicos y/o a mayores remuneraciones.

Una vez que damos cuenta de estos resultados; agregamos algunas recomendaciones para reorientar las políticas de educación para adultos desde los diferentes sistemas sociales con competencias sobre el tema.

I. Sistema Financiero en América Latina: transformaciones en las últimas décadas y su impacto en la demanda del factor trabajo

La década del ochenta puede ser identificada a escala mundial como la que da inicio a un proceso continuo de cambios en la estructura del sector financiero, configurando un entorno que ha de caracterizar su dinámica hasta nuestros días. Insertos en el proceso de globalización financiera mediante los programas de liberalización y apertura instaurados en este periodo, los países latinoamericanos aprovecharon las oportunidades brindadas por este nuevo entorno. Poco a poco, en un proceso que se adentra aún en los noventa, la reforma de los sistemas financieros abarcó a todos los países.

La desregulación, aparejada a un proceso de desintermediación e intensificación de la concurrencia, ha ido consolidando un sistema productivo caracterizado por el predominio del capital extranjero y alta concentración de la actividad.

En forma paralela, la innovación, expresada en la introducción de nuevas tecnologías, de procesos e informacional, ha sido un requisito indispensable como mecanismo de diferenciación en un mercado que exige constantes cambios.

Como consecuencia de la prioridad que pasan a ocupar las estrategias de competencia, las empresas han debido transformarse hacia adentro, con relación a lo que hacen –el trabajo– y cómo lo hacen –su organización–, y hacia fuera, revalorizando la figura del cliente.

La actividad financiera tradicional se ha caracterizado por un mercado interno con una fuerte estabilidad en el empleo y ventajas sociales múltiples. En consecuencia con esta lógica, el sistema bancario, pilar de la actividad durante estas décadas, fue marcado por varios movimientos fuertemente ligados y de condicionamientos recíprocos: crecimiento de la antigüedad por encima de la cualificación efectiva, un mercado perfil profesional de la actividad, especialización, inmovilidad. La concentración del personal en las tareas de transacción marcó las exigencias de baja calificación (Larangeira, 2001; 2004). Los cuadros medios se caracterizaron en muchos casos por la internalización de los criterios de la empresa y por la disposición a imponerlos al personal más que por una cualificación superior a sus compañeros. Éstas fueron a grandes líneas las principales reglas de la actividad bancaria «tradicional» que configuraron un trabajo que era metodizado, susceptible de división, de fuerte inspiración taylorista con sistemas burocráticos y jerárquicos de tratamiento de la información (Supervielle, 2001).

Asimismo, esta conjunción de elementos habría incidido en la configuración de un mercado interno, de una gran rigidez, además de estabilidad en la aplicación al trabajo, que se caracterizaría por la prevalencia de una fuerza de trabajo masculina, joven, conformada mayoritariamente por egresados del segundo ciclo de enseñanza, y aún del primer ciclo, y un reducido número de diplomados o personal especializado, contratado. Incorporados sobre la base de que comenzarían en los grados inferiores de la organización y a lo largo de su carrera irían siendo promovidos y transferidos de una posición a otra, disponían

de sistemas de aprendizaje en el puesto de trabajo que permitían al empleado adquirir experiencia en la mayoría de los aspectos del trabajo y unos conocimientos básicos amplios. Se habla de carreras con una duración entre treinta y cuarenta años, cuando el empleado accede al retiro por alcanzar la edad jubilatoria. La mujer aparece claramente excluida del sector, siendo que cuando se contrataba una se le asignaba a un puesto muy específico y rara vez se trataba del inicio en la carrera profesional bancaria.

El tipo de reorganización que ha seguido a este modelo ha tenido que ver con la búsqueda de una flexibilidad cada vez mayor que exige el ir acompañando a los cambios antes descritos. La necesidad de una capacidad de adaptación rápida a la creciente inestabilidad del mercado ha pasado fundamentalmente por la importancia adquirida por las tareas concernientes con la actividad comercial, la consecuente liberalización del personal de tareas que habían sido típicas de empleados de niveles inferiores, una creciente integración de los procesos de trabajo y, como consecuencia, una mayor polivalencia en el cargo².

En consecuencia, el mercado interno de los servicios financieros, empieza a tener preferencia por una fuerza de trabajo joven, con altos niveles educativos; lo que se ha traducido en un importante aumento de la demanda de mano de obra femenina que pasa a representar en la mayoría de los países cerca de la mitad de los efectivos del sector³.

II. El estado de situación sobre la demanda de educación del sector financiero

Todas las transformaciones descritas se han hecho evidentes por la demanda de crecientes niveles

- 2 Cabe acotar que lo que denominamos «nuevos sectores financieros» se han conformado, bajo la hegemonía de la banca- tomando como referencia estas dinámicas de organización que guían estas orientaciones básicas.
- 3 De acuerdo a Heller (2001) sobre la base de la Encuesta Permanente de Hogares-INDEC, para 1998 las mujeres representaban en Argentina el 43,8% de la fuerza laboral del sector. En Chile, de acuerdo a datos de la Encuesta Nacional de empleo en el 2001 alcanzan el 39,42%. Para Costa Rica, de acuerdo al último Censo realizado llegan al 37,16%. Para Uruguay, de acuerdo a la Encuesta Permanente de Hogares y datos disponibles al 2003 el 34,3%.

de escolaridad. Considerando la entrada de personal con nivel superior completo, e, incluso, con postgraduación, sólo en el subsector bancario, Larangeira (2001) habla de un incremento para el Brasil de 28% a 38% en el escaso periodo transcurrido entre 1994 y 1999⁴. Estas variaciones son comparables con los datos de otros países de la región como Uruguay, donde el porcentaje en el mismo periodo ha variado de 28% a 41% o Costa Rica, donde para el periodo 1991-2000 crece del 25% al 54%⁵.

Sin embargo, estas cifras no hablan de una demanda diferencial por sexo. Esto es, a la apertura del mercado de trabajo financiero a la mujer no han correspondido exigencias diferenciales con respecto al género masculino, con lo que se puede concluir que ésta accede a estos puestos en igualdad de condiciones que sus compañeros varones.

De esta información surgirán, sin embargo, dos evidencias claras. Por un lado, se constata la exigencia de mayor cantidad de años de estudios a medida que se asciende en la escala jerárquica ocupacional; la media guarda en todos los países una diferencia entre cuatro y seis años entre categorías de baja calificación en el sector –como pueden ser los trabajadores de servicios, vendedores o trabajadores de oficina- y los cargos profesionales y técnicos de alta calificación o los cargos directivos. Esto es, los requerimientos educativos, altos en todo el sector, crecen a medida que se asciende en la escala jerárquica. La segunda evidencia surge de no haberse encontrado diferencias estadísticamente significativas en las exigencias de estudio para cargos iguales al distinguir

entre empleados hombres y mujeres. Algo que nos puede estar indicando que las mujeres a priori, ni por estudios, ni por su condición natural, estarían excluidas de los cargos jerárquicos.

Por de pronto, decir que las interpretaciones encontradas en diversos estudios en torno a esta evolución en la demanda de educación básica tiende a enfatizar el argumento de que el empresariado estaría aprovechando las ventajas que le otorgan estas condiciones dada una situación de mercado con amplia oferta de este tipo de mano de obra, tanto femenina como masculina, en comparación con personas de nivel de cualificación menor –incluso si las funciones que cumplen así lo requieren (Quiñones; 2005).

Comprender esta exigencia de sobre cualificación, resultará central desde la perspectiva de género aquí adoptada, dado que si una demanda de mayores niveles educativos no está asociada a una también mayor demanda de cualificaciones, la educación ya no podría ser observada como un criterio de igualdad a la entrada, deviniendo la certificación –como indicara Deluiz (1994)– un elemento accesorio en la asignación de funciones.

Será en este punto de llegada donde aparecerá en el discurso empresarial la «formación interna» y la «gestión por competencias» como las estrategias hoy predominantes en el sector, orientadas a incentivar la educación continua y el perfeccionamiento permanente del proceso de trabajo, volviendo la educación superior, condición necesaria pero no suficiente para el desempeño en el sector.

Presencias y ausencias de la mujer en el sector financiero

Si bien los estudios hablan de cierta normalización de la presencia de la mujer en el sector de servicios financieros, Quiñones (2005) revela que a medida que la participación de las mujeres aumenta desciende su participación en la jerarquía organizacional. Evidencia que nos orienta a sostener que la igualdad en la oferta educativa de hombres y mujeres y su inserción, también más igualitaria, en las estructuras ocupacionales del sector, no habrían superado hoy, a pesar de los avances en el plano de la igualdad de oportunidades y equidad de género, la segregación vertical en los puestos de trabajo.

Esto nos ha sugerido la necesidad de avanzar en algunas hipótesis menos exploradas. Por ejemplo, si dados unos mismos requisitos de acceso, las exi-

4 Larangeira (2001) a partir de datos de Federação Brasileira das Associações de Banco (1996)

5 Datos provenientes de la Encuesta a Asociación de Bancarios del Uruguay (AEBU), Departamento de Sociología (Facultad de Ciencias Sociales - Universidad de la República); 2001. En base a la misma, no se han detectado trabajadores/as con niveles de educación inferiores al Segundo Ciclo (secundaria) completa, siendo los que superan esta categoría, ya sea por poseer estudios universitarios completos o incompletos o haber recibido algún tipo de educación superior parauniversitaria (p.e. magisterio o profesorado) el 80% de la población entrevistada. Para Costa Rica el procesamiento de la Encuesta de Propósitos Múltiples del 2002 nos indica que el 69% de la población de toda la actividad financiera (no sólo bancaria) ha alcanzado estudios secundarios completos.

gencias de formación continua, entendida ésta tanto como acceso a la capacitación brindada por la empresa como a niveles superiores, tales como postgrados, en el ámbito del sistema de educación formal- podrían estar oficiando de obstáculo para un acceso también igualitario de las mujeres a los puestos de responsabilidad.

De acuerdo a la información disponible esta hipótesis obtendría ciertas evidencias confirmatorias por el lado que los patrones de participación de hombres y mujeres en carreras de perfeccionamiento y/o formación gerencial, sobre todo en el área financiera, son notoriamente diferenciales, poniendo de manifiesto un también claro diferencial en los criterios de elección de sus estudios entre los sexos. Quienes han analizado este problema, interpretan en forma frecuente que esta selección de las especialidades está indicando ciertas tendencias a la autoexclusión de la mujer de los puestos de responsabilidad y la pérdida de un componente importante de su formación y de competencias requeridas.

Con respecto a las exigencias de capacitación, los gerentes de recursos humanos entrevistados opinan que puestos como requerimiento para avanzar en la carrera, en muchas mujeres pueden plantearse algunas dificultades para acceder a cursos de capacitación fuera del horario de trabajo o a la movilidad geográfica (considerada como instancia formativa), volviéndose justificativos para encontrarlas en niveles de calificación poco elevados y, en muchos casos, escasamente protegidos.

Asimismo, el estudio constata que la "formación profesional" brindada por la empresa se da dentro de un marco de fuerte segmentación, siendo que los beneficiarios son, sobre todo, los trabajadores más calificados y de mayor jerarquía que poseen una formación universitaria y diplomas elevados. La discriminación aumenta con relación al resto del personal, donde los más postergados son los empleados no calificados, predominando en estos cargos los cursos de actualización y/o entrenamiento en y para el desempeño del cargo. En este último sentido, la formación profesional adquiriría su significación asumiendo el cometido de elevar las competencias ya disponibles entre el personal jerárquico.

Por otra parte, estos gerentes opinan generalizadamente que su inserción tiene mejores perspectivas en áreas tales como administración, ventas, telemarketing o en puestos de secretarías, telefonistas, etc., en los cuales el requerimiento de la «competencia de

servicio» se construye sobre la base de competencias reconocidas como «femeninas». Algo que también contribuiría que la mujer construya su identidad profesional y su sentido de carrera en el trabajo sobre estas competencias.

Tantas evidencias y opiniones nos han motivado a seguir indagando. Pero esta vez, necesariamente sobre el terreno, por medio de observaciones sistemáticas como camino para delimitar este espacio de demandas de competencias, académicas, personales, sociales, de comunicación, entre otras⁶; ésto para detectar competencias desbordadas o posibles áreas de infrautilización. Todo ello con la intención de romper con explicaciones lineales como que detrás de todo problema hay un déficit de cualificación.

Contenidos de la calificación que inciden en la segmentación por género al interior del sector

De acuerdo a los datos relevados se estaría promoviendo en el sector un progresivo movimiento orientado a la evaluación y gestión por competencias disponibles entre el personal. Los nuevos contenidos de las entrevistas de selección, así como el desarrollo de evaluaciones de desempeño, las reuniones casi asiduas en torno a los responsables de sectores o los cursos de capacitación interna, estarían orientados a propiciar un contacto intenso e incluso una relación personal entre empleados y los responsables de su promoción, sustentándose tales prácticas en un modelo de desarrollo de una lógica de competencias, en la que, insisten los gerentes, los títulos académicos desempeñan un papel de señal sobre la base de la cual se realiza una primera selección entre los candidatos a la contratación.

La investigación llevada a cabo por Supervielle (2003a) en torno al sistema de evaluación de desempeño de una filial de un Banco multinacional en Uruguay (sistema de evaluación que es repetido filial a filial en toda América Latina) da cuenta de esta tendencia. Este sistema de evaluación consiste en dos instrumentos, conformado cada uno por cuatro factores referidos al desempeño y que son aplicados, uno entre el personal con jerarquía (mandos) y otro, entre el personal sin jerarquía (no mandos). Creemos pertinente aquí detenernos sobre los resultados y ha-

6 Para una clasificación exhaustiva de competencias laborales, ver Mertens (1996).

llazgos de este estudio pues el mismo es un intento de «fundar teoría»⁷ en torno a cómo funcionan las herramientas de gestión de recursos humanos cuando se anclan en contextos sociales específicos.

Cabe precisar que en un primer abordaje la distinción hecha entre personal con mando y sin mando responde a un corte de amplia aceptación en el sector al que nos estamos refiriendo. Sin embargo, la investigación se plantea en qué medida estas dimensiones estandarizadas y aceptadas mayoritariamente por las empresas como una distinción meramente formal, nos aproximan a «categorías»⁸ (jerárquicas) sustantivas en la subjetividad de los bancarios, distinciones del «mundo social bancario»⁹.

Para conocer si esto es así, se inician en una metodología de análisis cualitativo como forma de dar contenido a estas distinciones (mando/no mando), por un lado, y de análisis de los resultados numéricos de las evaluaciones, por otro, para detectar tendencias u otros resultados implícitos, arribando a los siguientes resultados.

En primer lugar, al analizar los datos cuantitativos encuentran que sistemáticamente los evaluadores (siempre mandos) al evaluar a otros jerarcas se auto-califican con notas más altas.

En segundo lugar, al analizar los comentarios vertidos por los evaluadores al seleccionar la puntuación en cada factor (cabe acotar que este comentario es casi de rigor en la evaluación como forma de justificar ante el evaluado la calificación, además de funcionar como un mecanismo de transparencia de la calificación), encuentran que en las «evaluaciones a mandos» hay una consideración mucho más individualizada del evaluado que en las «evaluaciones a no mandos». En este último caso la evaluación es notoriamente menos precisa y más distante. Fundamen-

talmente, observan que cuando se evalúa a un mando se lo hace sobre “individualidades”, mientras que la evaluación a no mandos se realiza con referencia a lo que denominaron “individuo-masa”. Además llegan a corroborar esta diferencia de énfasis en las evaluaciones en que mientras los mandos se autoevalúan apelando a «competencias», hacia los no mandos había una mucha mayor consideración de las tareas y se evalúa su correcta realización¹⁰. Esto es, se distingue una “evaluación al trabajo” de una “evaluación de tareas”.

La combinación de estos hallazgos (evaluaciones individuadas-evaluaciones masa-evaluaciones sobre el trabajo- evaluaciones sobre la tarea) es lo que les otorga a los investigadores elementos de convicción bastante fuertes para que asocien la distinción entre personal con mando y sin mando a la coexistencia de dos culturas de trabajo en este mundo social.

Por lo tanto, concluyen que no se trata de una mera distinción metodológica, sino de un auténtico «corte de clase», que denota la existencia de «culturas» que se explican contingentemente por la propia organización del mundo social bancario (Supervielle; 2005) La primera, que denominan por analogía, «taylorista», que mira fundamentalmente el trabajo en función de las tareas consideradas aisladamente y al individuo en tanto individuo-masa, y una segunda, centrada en una mirada más holística y reflexiva del trabajo. Estas dos culturas, no explícitas, conllevarían metacriterios de evaluación muy diferentes. En un caso importaría la correcta realización de las tareas, en la segunda, las competencias¹¹.

Un segundo ejemplo lo tomamos de los estudios que a partir de estas mismas evaluaciones y las políticas de formación y capacitación en estas empresas realizáramos (Quiñones 2005; 2004b) en el marco de

7 En el sentido que lo hace la «Grounded Theory».

8 Se usa la palabra “categoría” en el mismo sentido que lo ha hecho la *Grounded Theory* retomando la tradición aristotélica del concepto “imperativo categórico”.

9 Entendemos por «mundo social» siguiendo a Shibutani: “un universo de respuestas recíprocas regularizadas, (...) una arena donde existe una suerte de organización (...) un aire cultural donde las fronteras no son delimitadas ni por un territorio, ni por su pertenencia formal pero sí por los límites de una comunicación eficaz”. Citado por Anselm Strauss en “La trame de la négociation: sociologie qualitative et interactionnisme”, Logiques Sociales, L’Harmattan.

10 Este punto articula con el anterior pues la evaluación por competencias es mucho más individualizante mientras que la evaluación por tareas conlleva una consideración mucho más colectiva del evaluado.

11 Dicho esto, es importante señalar que la cultura «taylorista» es hoy minoritaria y en franco retroceso, pero era mayoritaria en la inmensa mayoría de los trabajadores del sector financiero de la región, mucho menos dinámico y mucho más cerrado que hace no demasiado tiempo. Muchos de los actuales trabajadores/as se formaron en esa cultura y ello no sólo se percibe en las evaluaciones, sino que guía los resultados de las mismas.

un estudio comparativo entre varios países de América Latina. El mismo subraya la persistencia en estos Bancos de diferentes grados de discriminación de género, los que se observan en momentos críticos tales como la incorporación, la promoción y la capacitación, concluyendo que ésta es el resultado de la acción conjunta de un complejo entramado de factores tales como la cultura empresarial, las imágenes de género y normas sociales propias de este orden predominantes en los momentos claves de la trayectoria laboral de las personas¹².

Retomando el análisis de Supervielle (2003a) este estudio comienza a indagar en torno a cuáles categorías son las que permiten al Banco justificar estas otras distinciones que parecen también constituirse en categorías sustantivas (trabajos femeninos - trabajos masculinos) y que guían la dinámica de estas organizaciones financieras. En esta búsqueda se encuentra que la perspectiva de las competencias que se está aplicando recurrentemente sobre los mandos, puede estar actuando de forma no neutral, pudiendo en algunos casos quedar su significado atado a una división sexual del trabajo.

Dado que estas herramientas se insertan en estructuras organizacionales y jerárquicas más o menos sólidas, puede interpretarse desde la Sociología que estas dinámicas pueden estar funcionando a partir de lo que se conoce como la metáfora de la «profecía autocumplida»: dado que las competencias se definen a partir de los roles asignados y/o asumidos por hombres y mujeres, se termina asignando características y habilidades a posiciones de acuerdo a las características de sus ocupantes.

Un aspecto complementario a éste surge de indagar más precisamente en las competencias que se valoran entre el personal directivo buscando siempre aquellos elementos que pueden estar indicando una evaluación diferencial de género.

Nuevamente, por medio de analizar el discurso de los evaluadores, se obtienen varios hallazgos en este sentido.

Cuando Supervielle (2003c) analizan las evaluaciones al personal con mando observan que, tal como lo indican los factores, la principal misión del mando es «planificar y organizar el trabajo de sus colaboradores» para que estos cumplan en tiempo y forma con el trabajo asignado. Para ello se requiere el de-

sarrollo de una serie de acciones específicas para alcanzar esta meta: «capacitar», «alentar», «motivar», «regular los tiempos», «supervisar tareas», «organizar al personal, asignarles tareas al grupo de trabajo, asumiendo personalmente el logro de los resultados del trabajo de cada uno de ellos sin la necesidad de sustituirlos». Para el buen desempeño de esta tarea es necesario, como lo indican los demás factores, «capacidad de liderazgo» y trabajar las «relaciones interpersonales», tanto con los trabajadores como con los clientes.

Paralelamente, destacan un conjunto de capacidades de distinta naturaleza que, siguiendo a Mertens (1996), clasificamos luego en tres grandes grupos (2005). De «desarrollo personal»; «académicas» y «sociales y de comunicación». Entre las primeras se identificaron competencias relacionadas con potencial para crecer, inquietudes, poder de aprendizaje, expectativas de superación, disposición a afrontar desafíos. Entre las segundas, capacidad de compartir conocimientos con los compañeros trato con el cliente, de trabajo en grupo, conocimientos específicos, diligencia con el cliente, transferir de confianza al cliente, contribuir al buen clima de trabajo, aportar ideas para promover el trabajo colectivo. El siguiente cuadro resume las características, habilidades, competencias y capacidades que son evaluadas positivamente en el personal con jerarquía:

Cuadro N° 1 Capacidades requeridas en el trabajo con mando		
Capacidades académicas	Capacidades de desarrollo personal	Capacidades sociales y comunicacionales
Capacidad analítica	Anticipación	Preocupación por vincular clientes Trabajo en grupo Servicio a la empresa Incorporar mejoras en el trabajo Capacidad de planificación
Capacidad de aprendizaje	Autoconfianza	
Capacidad de comprensión	Capacidad de trabajo	
Capacidad de comunicación	Colaborador	
Conocimientos	Confiabilidad	
Interés en capacitarse	Dedicación	
	Disposición	
	Interés en ampliar tareas	
	Interés en mejorar	
	Liderazgo	
	Organización	
	Precisión	
	Responsabilidad	

Fuente: ... en base a análisis de contenido de las evaluaciones de desempeño de un Banco multinacional.

12 También véase Mauro (2004).

Si bien también se realiza un análisis de las calificaciones condicionado a las distintas categorías de la variable sexo (medias, fundamentalmente), el mismo arroja como resultado que las calificaciones no discriminan favorablemente a un sexo sobre el otro, y que tampoco discriminan los factores –en el sentido que unos factores sean mejor evaluados en un sexo que en el otro. Sin embargo, el análisis de contenido sí arroja resultados promisorios, al detectarse que grandes fracturas en torno a cuales son los núcleos conceptuales sobre los que se reconstruyen los factores y las consiguientes calificaciones en mujeres y en hombres.

Lo que se observa en este estudio es que mientras en las mujeres las calificaciones que mejor contribuyen a ser bien evaluadas son aquellas que denominamos «académicas» y «de trabajo en equipo», en los hombres se tienden a acumular los comentarios en aquellas que denominamos «de desarrollo personal». Si bien no debemos considerar estas calificaciones como excluyentes unas de otras, el énfasis puesto en unas para evaluar a la mujer y el puesto en otras para evaluar al hombre conllevaría, si no una jerarquía, la idea implícita de complementariedad entre los sexos.

Significa esto que, si bien los dos sexos pueden ser evaluados positivamente en cualquier área de calificaciones y competencias, las mujeres tienden a concentrar sus evaluaciones altas en competencias académicas y de trabajo en equipo: «mantener relaciones cordiales», «favorecer la comunicación», «resolver problemas», «comunicar», etc.), competencias que de acuerdo a algunas opiniones serían más propiamente femeninas, mientras los hombres concentran sus calificaciones más destacadas en aquellas de desarrollo personal, como «capacidad de trabajo», «colaboración», «responsabilidad», «alcanzar objetivos», «preciso y confiable», «disponibilidad». Hasta aquí las evidencias concuerdan con que tanto hombres como mujeres poseen, con distinto énfasis, pero poseen, las ya analizadas «competencias de mando».

Un segundo hallazgo, complementario con el anterior, refiere a las competencias comunes que son evaluadas positivamente tanto a hombres como a mujeres. En tanto sucedía esto nos preguntamos en torno a si la apelación a una competencia común adquiere la misma connotación al estar referida a personas de diferente sexo. Y esto no siempre es así. Por ejemplo, durante el análisis se da cuenta de competencias como «capacidad de planificación» pero que

dentro de las evaluaciones están atadas a interpretaciones muy distintas de un empleado a otro. A una funcionaria se le califica positivamente en este factor porque «tiene una planificación adecuada pero atendiendo el día a día», mientras que éste es uno de los significados menos atados a la idea fuerte del «saber – hacer» que supone el «planificar el trabajo de la sección». Se concluye de estos ejemplos que algunas competencias pueden variar de significado según se evalúe el trabajo desempeñado por individuos de uno u otro sexo.

Finalmente, tomando como desafío indagar más profundamente en el mundo bancario acerca de las construcción social de las competencias, y dada la insistencia con que los gerentes de recursos humanos tienden a enfatizar en las entrevistas a ellos realizadas la importancia de evaluaciones sistemáticas de desempeño, insistiendo en la calidad «estratégica» de las competencias en el desarrollo organizacional, encontramos que en las entrevistas a directivos empieza a aparecer un corte que subyace a la concepción que tienen las empresas sobre el enfoque de competencias, corte que no es explícito en el discurso que desarrollan.

Del análisis del discurso de estos entrevistados surge entonces una distinción que refiere a la existencia de una suerte de «competencias superiores», «metacompetencias», que oficiarán de códigos con los que se manejan los empleados de mayor jerarquía del sector. Se trata de las que denominaríamos «competencias directivas»; competencias que trascienden la distinción antes presentada.

Las competencias directivas reposan en la distinción entre dos dimensiones organizacionales, una interna y otra externa. En tanto la empresa comienza a ser vista como sistema abierto, es común referirse a la distinción entre un ambiente interno y un ambiente externo de la organización. Lo que conduce a requerimientos de distinta naturaleza según importe el desarrollo y la proyección de la misma hacia su interior o hacia el exterior. Esto mismo tendría su correspondencia en el plano de las competencias directivas en tanto se distingue entre aquellas competencias que serían valiosas en tanto contribuyen hacia el mantenimiento del entorno interno de la organización, y aquellas competencias que proyectan a la persona, y a través de ella a la organización, hacia el exterior. Tal clasificación no ha sido omitida en la literatura sobre el tema y es así como puede verse reflejada en algunos autores que como Cardona

(2002), las denomina «competencias extra-técnicas e intra-técnicas».

Las competencias directivas «extratécnicas» son definidas como aquellas necesarias para obtener buenos resultados económicos y entre éstas los autores citan: «la visión, la resolución de problemas, la gestión de recursos, la orientación al cliente y la red de relaciones efectivas»; competencias en las que de acuerdo al estudio realizado por Supervielle (2003c) en el Banco analizado tendrían mejor proyección para ser bien evaluados a través de ellas los hombres.

Al contrario, las competencias directivas «intra-técnicas», aquellas necesarias para desarrollar a los empleados e incrementar su compromiso y confianza con la empresa que, siempre de acuerdo al referido modelo, se relacionan con la capacidad ejecutiva y de la capacidad de liderazgo y entre las cuales se mencionan la comunicación, la empatía, la delegación, el «*coaching*» y el trabajo en equipo; son competencias que en el Banco analizado tendrían mejor proyección para ser bien evaluadas a través de ellas las mujeres.

Junto a éstas, como mencionara Cardona, a estas competencias directivas se les superponen otras, en su expresión «propriadamente empresariales», aquellas denominadas de «eficacia y proyección personal». Éstas, incluyen aquellos hábitos que facilitan una relación eficaz de la persona con su entorno, siendo, proactividad (iniciativa, autonomía personal); autogobierno (gestión personal del tiempo, del estrés, del riesgo, disciplina, concentración y autocontrol); desarrollo personal (autocrítica, autoconocimiento, cambio personal); competencias también fuertemente asociadas a un modelo masculino de trabajador, de acuerdo a lo antes analizado.

En definitiva, las mujeres dispondrían de competencias propias de cargos de dirección pero aún así no desarrollan la «eficacia personal» y la «proyección estratégica» esenciales para ser asignadas a estos cargos. Al describirlas este autor (Cardona; 2002) refiere a la función directiva consistiendo en la habilidad de aunar estas dimensiones mostrando capacidad de «*diseñar estrategias que produzcan valor económico, desarrollando las capacidades de sus empleados y uniéndolas con la misión de la empresa*». Creemos encontrar por medio de estos hallazgos nuevas evidencias en torno a la construcción social de la desigualdad, esta vez reproduciendo en el lugar de trabajo la desigual distribución de los espacios (público/ masculino y privado/ femenino) en la sociedad en general, reflejo

de la distribución también desigual de poder entre los sexos. Reproduciendo a nivel organizacional, por tanto, una oposición dicotómica en la que ya han profundizado suficientemente los estudios de género, poniendo en evidencia que ésto no sólo indica asignación de espacios reservados, sino que también determina funciones, relaciones, comportamientos y saberes dominantes en cada uno de ellos.

Tomando en cuenta esta acumulación de hallazgos y resultados de investigación, creemos que son bastante los elementos aportados para sugerirnos que mientras el paradigma dominante ha sido la organización inspirada en el taylorismo, la discriminación genérica se realizaba a dos niveles, a la entrada, es decir, el criterio discriminatorio era previo –las mujeres escaseaban en el sector- y en la carrera sólo eran reclutadas para determinados cargos y muy difícilmente fueran a ser tenidas en cuenta en un ascenso. Por el contrario, en el marco de la evolución que ha tenido el trabajo en el sector en los últimos años, con la introducción de la gestión de recursos humanos y, con ella, las evaluaciones que se realizan por competencias, la discriminación ya no se realiza en la entrada sino en cuanto a las competencias exigidas. Y en la medida en que la hipótesis se hace plausible, es interesante a múltiples títulos.

En primera instancia, nos indica que la discriminación en el modelo taylorista era claramente de tipo asimétrica, antifemenina. Mientras que en el modelo postaylorista, no necesariamente; la discriminación puede ser más neutra. Pero, por otro lado, la discriminación en el primer caso era «externa»; operaba sobre determinados cargos y ocupaciones de los cuales estaban a priori excluidas las mujeres. Y en el segundo caso, es «interna», opera en el corazón del trabajo y, por lo tanto, es notoriamente más fuerte y más presente, lo que genera discriminaciones mucho más sutiles pero también más atávicas en su funcionamiento real.

Lo paradójico es que las evaluaciones por competencias en vez de detectar la existencia o carencia de habilidades y/o capacidades –objetivo claramente buscado- podrían terminar contribuyendo a ratificar una división de actividades asignadas a cada sexo, de su espacio, carrera, remuneración y otros aspectos ligados al trabajo y a reproducir la desigualdad, tal como lo ejemplifica el análisis realizado en este banco.

En definitiva, lo que la investigación logra es mostrarnos la existencia de ciertas inconsistencias

inherentes a las herramientas de gestión de recursos humanos, aquellas que refieren a la capacidad que tienen tales procesos de generar efectos no previstos, efectos que incluso, pueden estar indicando que las herramientas de gestión al ser aplicadas en contextos específicos pueden paradójicamente, alcanzar efectos «opuetos» a los previstos en su diseño.

En efecto, podemos afirmar que son trabajos como éstos los que vienen a confirmar una ya conocida tesis de la Sociología de las Organizaciones (Sainsaulieu; 1991); y es que los trabajadores poseen dispositivos de evaluación, criterios de distinción, que preceden a la aplicación de las herramientas de gestión; que todo trabajador posee una evaluación de su trabajo como del trabajo de los demás, y que estos criterios se conforman en la interacción diaria, en el ejercicio de estas prácticas, estableciendo valores, certezas, creencias, prejuicios, etc. que enraizan en las organizaciones, construyendo identidades y, sobre todo, cultura.

Tener en cuenta esta sociología previa a la aplicación de las herramientas de gestión parece fundamental a la hora de comprender la realidad de las organizaciones, ya que son estas mismas prácticas las que contribuyen a la propia dinámica de las mismas. En este caso, una dinámica (desórdenes) que no necesariamente ha sido prevista en el dispositivo de gestión (prácticas de selección, capacitación, evaluación, etc.) que están aplicando las empresas financieras, pudiendo incluso interferir con el éxito con que éstas sean implementadas. Para evitar estos efectos no previstos, es necesario que las prácticas de formación, como las evaluaciones y otros dispositivos creados por la empresa para incentivar a los trabajadores a una permanente disposición a aprender, sean orientadas hacia este natural desarrollo.

Conclusiones

Luego de haber expuesto los que creímos son los rasgos más sobresalientes que hacen a la demanda de educación y capacitación en el sector financiero, parece pertinente iniciar estas reflexiones bajo la pretensión de realizar algún aporte disciplinar en torno a las desigualdades frente a la problemática de la formación para el trabajo y algunas recomendaciones a las instituciones que participan de estas prácticas.

Aunque a primera vista no parecen ser las diferencias escolares las que contribuyen más fuertemente a la segmentación y a la perpetuación de las

desigualdades en el sector, hemos visto que, sin embargo, el hecho de haber aumentado increíblemente los requerimientos educativos en el mismo, la situación funciona como disparadora de otros mecanismos sociales productores de desigualdad presentes en la empresa.

Y ello por varios motivos. En primer lugar, porque las diferencias escolares aumentan la brecha escolar a través de la habilitación para formaciones postuniversitarias e, incluso, para el acceso a formaciones facilitadas por la empresa o el reconocimiento de algunas competencias básicas requeridas; tendiendo esta dinámica a crear nuevas desigualdades.

En segundo lugar, porque la disposición de un título no sólo facilita el acceso a una sobre formación, sino también a posibilidades de promoción.

Dentro de este panorama, no se han percibido diferencias significativas de acceso a la formación según el sexo, o bien, según el nivel escolar inicial, ni a igual categoría, o a partir de iniciativas individuales. Sin embargo, esto funciona dentro de una constatación ya antigua; igual que lo enunciara Gaudrey (1982), los factores estructurales y culturales de desigualdad en la empresa ejercen un peso creciente, netamente superior a las características personales de los formados. A lo que este autor alude refiriéndose a la incidencia que la formación ha de tener también en el desarrollo de otras desigualdades, "*desigualdades suplementarias*" en términos de aumentos salariales, posibilidades de construir carreras internas, a la que los hombres normalmente declaran acceder más frecuentemente luego de una formación.

Estos nuevos patrones sobre los que reposan las dinámicas de desigualdad en las organizaciones financieras estarían asentados en los cambios en el patrón de cualificaciones en tanto modelo de gerenciamiento constituido como respuesta a las incesantes transformaciones productivas y los requerimientos de uso e incorporación de fuerza de trabajo. Requerimientos que han servido de sustento al modelo de competencias que domina hoy en el mundo de la formación profesional.

Lo que se observa es una evolución institucional hacia un modelo único de gestión de la fuerza de trabajo, minimizando las diferencias intraorganizacionales pero maximizando las distinciones intra-individuales; lo que dice en torno a las cualificaciones, las trayectorias y espacios formativos de los trabajadores. Algo que volvería a la formación como elemento vinculante del individuo con la empresa un factor

decisivo en la evolución hacia un modelo fuertemente individualizador de gerenciamiento.

Por tanto, retomando la perspectiva de género que aquí adoptamos explícitamente, concluimos que las empresas al mantener prácticas discriminatorias también mantienen las capacidades y competencias femeninas en un estado de infrautilización, capacidades que de acuerdo al discurso dominante en el sector son vitales hoy en día para los servicios financieros.

En este contexto evaluamos como importante los aportes de la Sociología practicada en esta investigación al profundizar en estos efectos de las políticas de formación implementadas por las empresas en el sector de servicios financieros.

Entre ellos cobra relevancia el subrayar que si bien el enfoque por competencias ha logrado muchos avances en la dirección de instaurar prácticas más transparentes y universales, éstas no están cerca de ser neutrales en sus efectos, mucho menos en lo que atañe a cuestiones de género. Los testimonios y estudios de caso en el sector financiero aquí presentados, evidencian que al intentar establecer estándares de comportamiento, la gestión por competencias conlleva una lógica altamente desigual. Pues, más allá de lograr o no la objetividad en la evaluación, no está tomando en cuenta los factores (sobre todo culturales) que inciden en la propia definición de los conceptos que con la misma se intentan medir. Al estar obviando las diferencias en las elecciones formativas de hombres y mujeres, sus oportunidades de acceso y de aprovechamiento, la gestión por competencias funciona como mecanismo reproductor de la desigualdad.

El tratamiento del tema es significativo porque las instituciones de formación profesional han privilegiado este enfoque como instrumento para el desarrollo de mayores oportunidades de igualdad para las mujeres.

Para finalizar, decir que todos estos hallazgos nos han llevado a que veamos a la formación de una forma diferente a como la ven las instituciones financieras. Es por ello que pensamos que en las condiciones actuales la formación debe ser planteada como una instancia de reflexividad de todos los actores implicados –trabajadores, empresarios, formadores, etc. dándole a la misma una mayor racionalidad y democratización en las decisiones propias de su ámbito. Esto de tal manera que la formación permita realizar un acompañamiento y seguimiento de las transformaciones culturales en las organizaciones.

Más específicamente, pensamos en la necesidad de que las instituciones formativas asuman reflexivamente como hacer frente a los requerimientos del mundo productivo y los efectos que tiene asumir una tarea que es contingente a la cultura en la que será imbricada.

Bibliografía

- CARDONA, P. *Las Claves del talento. La influencia del liderazgo en el desarrollo del capital humano*, Empresa Activa, España, 2002.
- DELUIZ, N. «Formação do trabalhador em contexto de mudança tecnológica» *Boletim Técnico do Senac*, Rio de Janeiro, v. 20, n. 1, jan./abr. 1994.
- GAUDREY N. «Hommes et femmes au travail: inégalités, différences, identités», Paris L'Harmattan. Ver C Dubar G Podevin (1990) *Formation et promotion en France depuis vingt ans*. Ed. Bref – Cereq.
- GOUX, D y MAURIN, E «Les entreprises, les salariés et la formation continue. Economie et statistiques» N 306, En, C. Dubar et Ch. Gadea *La promotion sociale en France*. Lille, Press Universitaires du Septentrion, 1997.
- HELLER, L. «El empleo femenino en los noventa ¿nuevos escenarios, nuevas ocupaciones? el caso argentino». En Aguirre, R. y Batthyány, K. Coord. (2001), *Trabajo, género y ciudadanía en los países del Cono Sur*. OIT-Cinterfor, AUGM, Udelar, Montevideo, 2001.
- LARANJEIRA, S. «Reestruturação em bancos e Telecomunicações no Brasil: excluidos e beneficiarios», en: Aguirre, R. Y Batthyány, K. Coord. *Trabajo, género y ciudadanía en los países del Cono Sur*. OIT-Cinterfor, AUGM, Udelar. Montevideo, 2001.
- MAURO, A. *Trayectorias profesionales de las mujeres en el sector de servicios financieros de Chile*. Serie Mujer y Desarrollo N° 58, Unidad Mujer y Desarrollo, CEPAL, Santiago de Chile, 2004.
- MERTENS, L. *Competencia laboral. Sistemas surgimiento y modelos*, Cinterfor/OIT, Montevideo, 2001.
- QUIÑONES, M. y SUPERVIELLE, M. "Gestión de Cultura Organizacional y prácticas de recursos humanos en la Banca Española Multinacional"; en: *Revista Galega de Economía*; Año 14; N° 1, Universidad Santiago de Compostela: Galicia, 2005.
- QUIÑONES, M. *Demandas de capacitación y formación para el trabajo en el sector de servicios financieros- sesgos de género y evaluación por competencias*. Serie Mujer y Desarrollo N° 60, Unidad Mujer y Desarrollo, CEPAL, Santiago de Chile, 2005.
- Globalización de las relaciones laborales en el sector financiero. De la problemática de la difusión a la comunicación, Tesis Doctoral, Barcelona, Universitat Autònoma de Barcelona, 2004a.

- Reflexiones en torno a la globalización de las relaciones de trabajo sobre la base de un estudio de caso en el sector financiero. En Leopold, L. y otros: *La práctica multidisciplinaria en la Organización del Trabajo*, Psicolibros-Universidad de la República, Montevideo, 2002.
- SAINSAULIEU, R. «Les Effects Formation en Entreprise», en : Carré, P. et Caspar P.: *Traité des Sciences et Techniques de Formation*. Dunod, París, 1999.
- SUPERVIELLE, M. «Notas sobre la profesionalización del empleo en la Banca» En, *Evaluación de desempeño (antecedentes, informe técnico y propuestas de debate)*, Comisión Representativa Discount Bank Latin American, AEBU, febrero de 2001.
- SUPERVIELLE, M. y Quiñones, M. «La incorporación del trabajador al Trabajo: gestión y autogestión de los conocimientos en la sociedad del control: la perspectiva de la Sociología del Trabajo». *RELET*, N° 16, vol. 8, 2003a.
- «Las nuevas funciones del sindicalismo en el cambio del milenio». Mazzei, E, comp. El Uruguay desde la Sociología: integración, desigualdades, trabajo y educación. Primera Reunión Anual de Investigadores del Departamento de Sociología – Las Brujas 2002. Depto. de Sociología, FCS, Udelar.
- *El revés de la evaluación de desempeño*, Montevideo, FCS, Udelar, DI/33, 2003c.

Resumen

El documento se propone exponer los cambios que en términos de requerimientos de calificación y educación han operado sobre la dinámica del Trabajo en el sector de servicios financieros. La selección del sector responde a las inquietudes que despierta la incidencia que viene teniendo su expansión en términos de producto económico y de creación de empleo, sobre todo femenino. Esto motivó que se diera un lugar privilegiado a una perspectiva de género. En este sentido, el estudio da cuenta que mientras los requerimientos de formación superior tienden a homogeneizar los perfiles de personal seleccionados para trabajar en el sector, la educación sigue operando como disparadora de nuevos mecanismos de desigualdad; p.e., acceso diferencial a la formación brindada por la empresa o criterios fuertemente estereotipados en la selección de las competencias reconocidas y valoradas para acceder a cargos jerárquicos.

Descriptor: Formación profesional / Competencias laborales/ Efecto Formación/ Género / Sector financiero.

Abstract

The article describes the changes in the education and professional training demand in the financial services. As corollary of these dynamics, the transition from a Taylorist perspective centred on the working place to a management of skills and qualifications it seem today to be characterizing the demand of the sector. From these reflections, this paper tries to analyse the repercussions that these changes have had in the segmentation and in the perpetuation of the unequal relations of the genders at - access to the training, facilities to careers, improvement of the remuneration, management of the time - as "formation effect" and offers some insight to improve the situation of the woman workers, to re-orientate the political ones of training in the formative and labour practices.

Key words: Professional training / Competence / Gender / Formation effect / Financial sector.

Sobre cine, sociedad y educación

Cómo hacer cosas con imágenes

José Beltrán Llavador*

En esta aportación presento una propuesta metodológica que consiste básicamente en la utilización de un repertorio de películas clásicas y contemporáneas como recurso didáctico para las asignaturas de sociología de la educación en las diferentes titulaciones en las que se imparte, en España: Magisterio, Pedagogía, Educación Social y Trabajo Social. Esta propuesta se basa en la experiencia del autor impartiendo esta materia en los últimos años, en los que ha tenido ocasión de ensayar la integración de algunos contenidos y narraciones filmicas como forma de “ilustrar” y trabajar los contenidos de la disciplina.

En este caso la “mirada sociológica” deja de ser un término metafórico y se convierte en una descripción literal de un curso de acción educativa. La propuesta se acompaña de unas consideraciones previas *more* sociológico, de un pequeño repertorio de títulos cinematográficos y títulos relacionados del género literario o ensayístico, así como de la referencia a experiencias similares, junto con algunas referencias bibliográficas y de páginas web. El título de este trabajo, que parafrasea al conocido libro de Austin, se refiere a modos plurales y posibles de “dar” clase y de innovar, que algunos procuramos desde hace tiempo, más allá de los llamados a la convergencia europea y a la retórica de nuevo cuño que la acompaña. Las siguientes páginas complementan y desarrollan de manera específica algunas de las reflexiones iniciadas en la X Conferencia de Sociología de la Educación (Valencia, septiembre 2003), que llevaban por título “Enseñar y aprender sociología en la universidad: textos y contextos para una cultura de la pregunta”. Estas primeras reflexiones prosiguieron en el VIII Congreso de Sociología (Alicante, 2004), plasmadas

en una comunicación titulada “Cuestión de clases: Consideraciones sobre la enseñanza de la sociología de la educación a través del cine”, de la que este ensayo se hace eco, introduciendo algunas modificaciones y actualizaciones.

1. Consideraciones previas: un espíritu libre no debe aprender como esclavo

La alianza y la dialéctica entre cine, literatura y educación son fenómenos que encuentran su origen casi desde la misma aparición del cine. Si adoptamos el ámbito anglosajón como uno de los paradigmas de referencia, fundacionales, constatamos que desde las primeras adaptaciones literarias (*Oliver Twist*, en 1912, *David Copperfield*, en 1913, etc.) hasta la actualidad la literatura ha constituido una fuente de inspiración constante para el cine. Del mismo modo que ha ocupado un espacio de interés creciente la reflexión acerca de la función educativa y cultural de ambos tipos de discurso, narrativo y filmico, desde diferentes tipos de posicionamientos, perspectivas y disciplinas. Ya en 1932, por ejemplo, se publica en Inglaterra un informe sobre películas educativas y culturales (*The Film in National Life*) con un total de 153 títulos. Poco después, la aparición de los llamados *Cultural Studies* proporcionará nuevos enfoques a

* Jose.Beltran@uv.es Universidad de Valencia. Departamento de Sociología y Antropología Social. Av. Taroners, s/n. 46022 Valencia.

los análisis textuales de los *media* en su conjunto y en su especificidad.

Inicialmente el término *Cultural Studies* aludía a la modalidad de análisis cultural iniciada por Richard Hoggart, Raymond Williams y el historiador E. P. Thompson a finales de los años 50. Esta corriente inicial derivaría después por distintos derroteros, pero cristalizó, principalmente, en el *Centre for Contemporary Cultural Studies* de Birmingham, que presidió Hoggart desde 1968 hasta 1979. El conjunto de autores en torno a los estudios culturales agrupa a jóvenes intelectuales, procedentes de la clase obrera y directamente vinculados con los movimientos de izquierda. Este grupo se mantiene al margen de los cánones académicos convencionales, y centra sus investigaciones en cómo la cultura intelectual de Gran Bretaña enmascaraba una rica diversidad de tradiciones y perspectivas.

A Raymond Williams, en particular, le interesa mostrar cómo se había articulado el concepto de cultura en el curso de la industrialización como un compromiso con el cambio social. Frente a la teoría dominante de la cultura de masas que convertía a la audiencia en un receptor pasivo, los estudios culturales dan pie a una visión opuesta que considera a las audiencias como sujetos activos, como poseedores de conocimientos y de competencias culturales adquiridos en experiencias sociales previas que son actualizados y utilizados en el momento de la interpretación. El proceso de comunicación, en consecuencia, integra tanto el momento de la producción como el momento de la recepción de la audiencia, reconociendo que las operaciones de codificación y descodificación no son necesariamente simétricas, puesto que los textos son polisémicos, abiertos a interpretación, y las prácticas de interpretación amplían su significado.

En este contexto, R. Williams define el concepto de *práctica creativa* para referirse a una *reproducción activa*, o lo que es lo mismo, a una *conciencia práctica*. Esta práctica puede convertirse en una lucha dialéctica que de paso a la reelaboración de nuevos marcos de significado, acrecentando nuestra conciencia social. Y en este proceso interviene de manera decisiva la imaginación sociológica¹, lo que W. C. Mills llamaba *artesanía intelectual*, alguna de cuyas

concreciones empíricas se muestran en las creaciones literarias y en los productos de la caja mágica (*magic box*), microcosmos de conciencia humana que nos ofrecen otros modos de ver y de leer la realidad social, tendiendo puentes entre el *texto* y el *contexto*. Todo ello configura una *paideia*, una ilustración, en sentido kantiano del término.

Sin embargo, como señalábamos en una reflexión reciente², ya en 1963, el director Roberto Rossellini, en uno de sus escritos sobre "Cine y Educación", defiende con optimismo -avalado por su propia apuesta artística y política- la utilización de "los medios de difusión del conocimiento, a saber, el cine, la radio, la televisión, la prensa, etc." al servicio de una educación integral y de una mayor medida de humanidad tanto en la escuela, como medio de instrucción formal, como en "una parte al menos de las muchas horas de tiempo libre" (44 horas semanales en su estimación que, aventura, están destinadas a aumentar rápidamente). Argumenta, siguiendo las propuestas didácticas de Comenio que propugnan una enseñanza "por visión directa de las cosas", que, además de ser más divertido, "el empleo inteligente de los medios audiovisuales, por sí solos o en asociación con otros sistemas de enseñanza, facilita la instrucción y hace más duradero el recuerdo de las cosas aprendidas". Y a fin de ilustrar eso, presenta un ejemplo, el de Estados Unidos, que, al entrar en la guerra en 1941, se vio en la necesidad de orquestar en un plazo mínimo un ejército altamente cualificado. Así pues -prosigue- "entre el 7 de diciembre de 1941, fecha del alevoso ataque japonés a la base norteamericana de Pearl Harbour y el fin de la Segunda Guerra Mundial, el 8 de mayo de 1945, en tan sólo cuarenta y dos meses y un día, Estados Unidos creó de la nada un ejército, transformó su economía y ganó la guerra. Los medios audiovisuales jugaron un papel importante en el éxito de tal operación... La marina de Estados Unidos produjo durante los cuatro años y medio de guerra 10.000 programas filmados con fines de instrucción y entrenamiento, y otros 25.000 el ejército."³

1 Sobre esta noción, véase mi artículo "Leer, escribir, pensar: el sentido de la imaginación sociológica", en Beltrán, José: *Ciudadanía y educación. Lecturas de imaginación sociológica*. Germania, Alzira, 2002, pp. 21-40.

2 Véase de Fernando Beltrán y José Beltrán: "Mirar la educación, educar la mirada". Publicado en Beltrán, José: *Márgenes de la educación. La lucha por la claridad*. Germania, Alzira, 2004, pp. 89-99.

3 Rossellini, Roberto: *Un espíritu libre no debe aprender como esclavo: Escritos sobre cine y educación*. Gustavo Gili, Barcelona, 1979, pp. 161-162.

El ejemplo citado resulta inquietante y delata sólo una, bien que crucial, de las múltiples cuestiones problemáticas que suscita la definición misma del cine, la educación y la literatura y sobre todo, el concurso de las mismas, en esa compleja intersección de la industria y la cultura, la propaganda ideológica y la educación, la tecnología y el arte, las naciones y sus narraciones.

El cine y la educación, la educación y el cine, ojo por ojo, *mutatis mutandi*, pueden erigirse en instrumentos poderosos de persuasión y de propaganda, o en mera evasión, pero también constituyen recursos valiosos para “el viaje de la esperanza”, iluminándonos, dándonos que pensar, y posibilitando que desplacemos nuestros propios puntos de vista para adoptar el punto de vista de los otros, expandiendo nuestra autonomía. Un ejemplo reciente de educación ciudadana, que ha acompañado el reciente proceso de cambio político en nuestro país lo encontramos en esa interesante iniciativa colectiva que supuso la elaboración y la proyección de la película *Hay motivos* (2004) puesta en circulación más allá de los circuitos comerciales al uso, y accesible de forma gratuita a través de la red.

2. El espacio de los puntos de vista: sugerencias sobre cine y educación

No puedo tener la pretensión de agotar el campo de propuestas: más bien ofreceré un pequeño repertorio, una pequeña caja de herramientas con la que practicar un poco de *bricolage* cultural, una invitación a “hacer cosas con palabras y con imágenes” dentro de lo que Bourdieu llamaba “el espacio de los puntos de vista”. Por tanto, el inventario que presento es, hay que reconocerlo, parcial y arbitrario por subjetivo, al estar elaborado por un cierto criterio de preferencia. Cualquier persona podría presentar un listado diferente al que aquí expongo⁴.

Como ya he señalado antes, he adoptado la perspectiva de los estudios culturales como fuente inspiradora de buena parte de la reflexión sobre los media en la actualidad. Para orientar al lector sobre la perspectiva escogida, tan sólo destacaré que una

4 Por ejemplo, Juan Ramón Capella, editor de la revista *mientras tanto*, lo hace al final de un libro que no tiene desperdicio y que lleva por título –no hay que dejarse engañar por el subtítulo– *El aprendizaje del aprendizaje*. Trotta, Madrid, 1994.

característica de estos estudios dentro de las universidades anglófonas es que poseen una orientación política de las izquierdas plurales enraizada en la tradición intelectual socialista. Sus defensores aplican al análisis de objetos culturales conocimientos y teorías que proceden del campo de la antropología, economía, historia, medios de comunicación, teoría política y sociología. Para estos críticos el objetivo fundamental de los estudios culturales es analizar y evaluar las raíces sociales, la manera en que las instituciones transmiten y las ramificaciones ideológicas de acontecimientos, organizaciones y artefactos comunitarios. Este punto de partida es lo que hace que los investigadores de la disciplina se encuentren dispuestos a intervenir activamente en el campo de la lucha cultural, desechando por completo el papel conservador del intelectual como conocedor y guardián de una cultura a la que se considera, por otra parte, sospechosa. Coinciden con P. Bourdieu, por tanto, en que la mirada sociológica no es neutral, sino que interviene en aquello que mira. Desde esta perspectiva, entiendo que los estudiantes universitarios no son receptores pasivos, sino también productores culturales, audiencias activas, que llevan a cabo prácticas creativas susceptibles de valoración y de análisis. Por tanto, los “buenos profesores”⁵ no pueden ignorar estas variables y, bien al contrario, las tienen en cuenta para planificar el curso de su acción educativa, fomentando la participación de sus estudiantes con diferentes estrategias de enseñanza-aprendizaje.

El lenguaje filmico ha dado algunas muestras excelentes de su preocupación por la esfera educativa en películas de muy distinto signo. A continuación comento brevemente y señalo algunos títulos para ilustrar la imagen que desde el cine se ofrece de las instituciones educativas y del proceso de enseñanza, así como algunas conexiones o relaciones de complementariedad o de contrapunto con escritos narrativos o ensayísticos.

2.1. Algunas películas comentadas

- *El pequeño salvaje*, Francois Truffaut, 1969. El corralito de esta película documental de Truffaut

5 Esta expresión parafrasea el título de la comunicación presentada por R. Feito en la X Conferencia de Sociología de la Educación (Valencia, 2003). Véase en la página web de la ASE y también en las actas correspondientes.

se encuentra en el libro de Harlan Lane *El niño salvaje de Aveyron* (Madrid, Alianza, 1985), que describe el caso real del estudio e intentos de educación y socialización de un niño criado solo entre animales a finales del siglo XIX.. En 1999 la BBC emitió un documental titulado *La prueba viviente: el niño que vivió entre los monos*, en el que narra la aventura de John Ssabunnya, un adolescente de Uganda que huyó a la jungla cuando tenía cinco años, tras el asesinato de su madre. El relato cuenta su relación con un grupo de simios vervet y su vida actual, adoptado por los directores de un orfanato donde fue recogido⁶.

- **El espíritu de la colmena**, Víctor Erice, 1973. El guión de esta película de referencia inexcusable se encuentra en: Fernández Santos, Ángel y Erice, Víctor (1976): *El espíritu de la colmena*. Madrid, Elías Querejeta ed. El libro tiene un prólogo de Fernando Savater, una clarificadora entrevista con el director, y un artículo final de Álvaro del Amo. Víctor Erice filmó después, además de algunos cortos, *El sur* y *El sol del membrillo*, film documental este último que describe el proceso de creación artística y de aprendizaje del pintor Antonio López.
- **Cartas a Irish**, Martin Ritt, 1989. *Stanley & Irish* tiene su precedente literario en la obra *Pygmalion*, de George Bernard Shaw. De esta obra se han realizado muchas versiones cinematográficas desde 1911, algunas de ellas tan conocidas como *My Fair Lady* (George Cuckor, 1964) o *Educando a Rita* (Lewis Gilbert, 1983). Puede servir para ilustrar las teorías de Basil Bernstein acerca de los códigos lingüísticos, así como el denominado en sociología efecto Pygmalion. El tema de mujeres analfabetas es tratado en clave filmica por el director de la llamada *nouvelle-vague*, J. L. Goddard, en *La ceremonia*, filmado en 1995, a partir de un duro relato de Ruth Rendell, *Un juicio de piedra* (Barcelona, Orbis, 1984). Vale la pena leer la estremecedora novela de Ramona Lofton (pseudónimo Sapphire): *Push*. Barcelona, Anagrama, 1998.⁷ Así como el pequeño pero revelador ensayo de Marguerite Duras: "La palabra

lilas casi tan alta como ancha...", en *Outside*. Plaza & Janés, Barcelona, 1986.

- **La lengua de las mariposas**, José Luis Cuerda, 1999. (Basada en el volumen de relatos de Manuel Rivas: *¿Qué me quieres, amor?* Alfaguara, Madrid, 1998, de donde se extraen los relatos que dan título a la película). En www.ucm.es/info/especulo/numero10/lapizhui.html se encuentra un dossier de la revista *Especulo* sobre los vínculos entre cine y literatura. Incluye entrevista a Rafael Azcona y un reportaje en el que Manuel Rivas comenta *La lengua de las mariposas*. Como referencias literarias, téngase en cuenta los títulos que aparecen en la película: Así, cuando el maestro busca un libro para el niño extrae un ejemplar de Kropotkin, y tras dudar, finalmente le regala *La isla del tesoro*, de Robert Louis Stevenson –cuando el niño acaba de leerlo sentado en las escaleras representa el fin de la infancia. El homenaje a Machado es explícito en la lectura de su famoso poema "Recuerdo infantil" (de *Solitudes*): "Una tarde parda y fría/ de invierno. Los colegiales...". El póster que hay en el comedor de la casa donde vive el niño muestra el retrato del político y escritor Manuel Azaña, al que después aludiré.
- **Padre Patrón**, Paolo y Vitore Taviani, 1977. Esta magnífica película de los hermanos Taviani corresponde al libro de Gavino Ledda con título homónimo: *Padre Padrone. La educación de un pastor* (Grijalbo, Barcelona, 1978). Ambos relatan el proceso de aprendizaje tardío de un analfabeto, superando las dificultades de su herencia social. El libro y la película recuerdan, entre otras, la investigación que Matilde Callari Galli y Gualtiero Harrison realizaron entre 1968 y 1970 sobre una base de 100 familias sicilianas, con resultados desconcertantes: de los 176 niños en edad escolar, sólo asisten al colegio 22, mientras que 138 lo evitan y 16 son completamente analfabetos. Los autores plantean que un niño que no sabe leer y escribir sólo puede sobrevivir en una sociedad industrial creando su propia cultura analfabeta. El estudio de los autores citados se publicó en *La cultura analfabeta. Cuando la instrucción se convierte en violencia y en superchería*. Dopesa, Barcelona, 1972.
- **Lugares comunes**, Adolfo Aristarain, 2002. El Departamento de Sociología organizó el curso 2002-2003 un cine-forum dirigido a estudian-

6 Una explicación más detallada en *El País*, domingo 17 de octubre de 1999, p. 30.

7 Publiqué una breve reseña de esta novela en *Papers d'Educació d'Adults*, n. 36, 2001, p. 37.

tes de las titulaciones de educación (Pedagogía, Educación Social, Magisterio) en una sala de circuito alternativo de la ciudad de Valencia. Con ese motivo, escribí una breve presentación en la página web del Departamento, de la que extraigo el siguiente párrafo: “Esta película es un manifiesto, en el sentido con el que Marx inauguraba un nuevo género, haciendo coincidir análisis sociológico con perspectiva política, y en el intento de enunciar y denunciar algunas presencias ausentes, de hacer visible lo invisible, de mudar la resignación de una clase social desposeída en indignación. Aristarain construye un nuevo manifiesto, tan breve y didáctico como aquel del que es heredero. No quiere demostrar nada, pero sí quiere mostrar, manifestar. Por eso, al comienzo de la película, el protagonista, profesor de pedagogía, afirma: ‘Me preocupa que tengan siempre presente que enseñar quiere decir mostrar. Mostrar no es adoctrinar, es dar información pero dando también, enseñando también, el método para entender, analizar, razonar y cuestionar esa información’. El protagonista de la película se muestra escéptico porque, observa, ‘la guerra la perdimos hace mucho tiempo. Cómo será que los que ganaron, los dueños del mundo, están tan sólidamente instalados que hasta permiten que exista la izquierda. ¿Por qué? Porque no jode a nadie, ya no es más una amenaza revolucionaria.’ Pese a todo, como sugería con lucidez el escritor John Berger, ‘cuando no es posible la revolución, nos queda la resistencia.’”⁸

- ***Bowling for Columbine***, Michael Moore. (Indirectamente, tiene su correlato en el libro *Estúpidos hombres blancos*, Círculo de Lectores, Barcelona, 2003. En el año 2004 ha presentado la película *Fahrenheit 09/11*, sobre el atentado a las Torres Gemelas el 11 de septiembre y la política de G. Bush, y premiada en el festival de Cannes. El tema de la violencia adolescente en el marco escolar ha sido también tratado en *Elephant*, de Gus Van Sant, 2003, el mismo director que filmó *El indomable Will Hunting*, otra película referida a la problemática educativa.

8 Tuve ocasión de utilizar la metáfora de los “lugares comunes” en el epílogo del libro de Peter McLaren y Peter Leonard: *Paulo Freire: un encuentro crítico*. Edicions del CREC y Denes, Xàtiva, 2003, pp. 241-246, con el título “Els llocs comuns de Paulo Freire”.

- ***La pizarra***, Samira Makhmalba, 2000. La visión de esta película me sugirió un artículo⁹, del que extraigo los primeros párrafos: “¿Qué relación guarda una pizarra con la obra del pensador francés Pierre Bourdieu?” (Denguin, 1930-Paris, 2002). Esta pizarra no es una pizarra cualquiera, aunque en realidad ninguna pizarra es una pizarra cualquiera. A lo que me refiero en esta ocasión es a *La pizarra*, una película dirigida en el año 2000 por Samira Makhmalbaf con guión propio y de su padre Mohsen Makhmalbaf. Rodada en Irán, este film narra el periplo de un grupo de maestros que, tras un bombardeo en el Kurdistán iraní, deciden viajar de un lugar a otro, cada uno de ellos con una pizarra a cuestas, en busca de estudiantes a los que poder enseñar. Esta película se proyectó en una pequeña sala de circuito alternativo. Cuando fui a verla apenas éramos diez espectadores. (Preveo que su duración en cartelera será efímera, frente a otros productos de la mercadotecnia cinematográfica más seductores y rentables: no es fácil escapar a ‘las argucias de la razón imperialista’¹⁰). Cámara al hombro, la directora iraní narra una situación tan precaria, tan descarnada, que roza el mero absurdo, la pura nada. Mujeres, niños y viejos huyen erráticamente por un paisaje desértico, un extenso erial sembrado de minas, en busca de su tierra natal, que ha sido devastada y a la que no pueden reconocer. Los maestros se unen a la caravana humana, pidiendo tan sólo un poco de alimento y agua a cambio de sus enseñanzas, vale decir, a cambio de la atribución de un mínimo de sentido, de un principio de esperanza. Y aunque parezca imposible, al contar esta odisea, Samira Makhmalbaf aplica con dosis de sabiduría y compasión (que no es otra cosa que pasión compartida) la misma máxima del subcomandante Marcos que alentaba la resistencia zapatista: ‘Contra el horror, humor’. Así pues, *La pizarra* como metáfora. ¿Cómo metáfora de qué? Como metáfora de ese ingente catálogo de exclusiones

9 Publicado en *Praxis. Centro de Investigación y desarrollo para la acción educativa*, (revista electrónica de Chile), n. 2, 2003, pp. 5-12, con el título “La pizarra como metáfora: lecciones contra la miseria del mundo (a propósito de Pierre Bourdieu)”.

10 Bourdieu, P. y Wacquant, L: *Las argucias de la razón imperialista*. Paidós, Barcelona, 2001.

sociales que Bourdieu compendió bajo el título de *La miseria del mundo*¹¹. Metáfora del horror cotidiano que constituye la sustancia de algunos de los mundos plurales que todavía no habitamos en esta orilla del planeta. Metáfora del 'desierto que crece' en la 'época de la imagen del mundo' (Heidegger¹²). Metáfora de 'la escuela del mundo al revés' (Galeano¹³). Metáfora de 'los ricos globalizados y de los pobres localizados' (Zygmunt Bauman¹⁴).

- **Una película hablada**, Manoel de Oliveira, 2003. La última película del director portugués, estrenada en nuestras pantallas en junio de 2004, cuenta las enseñanzas de Rosa María, una joven profesora de historia de la Universidad de Lisboa, a su hija María Joana, en un crucero por el Mediterráneo cuyo destino final es Bombay, ciudad en la que les espera el marido de Rosa María y padre de la pequeña. El barco va haciendo escala por diferentes parajes que la profesora sólo conocía a través de los libros. Según el director, que cuenta con más de noventa años cuando filma este relato, es una película "hablada" porque los diálogos se realizan en diferentes lenguas. Cada una de estas lenguas ha contribuido desde sus orígenes a la evolución de la civilización occidental, lo que supone un medio para comprender lo que es fundamental en esta conversación plural. Más allá de todo efectismo, la película mantiene un tono crítico y crepuscular, y una voluntad claramente didáctica. Constituye una magnífica lección y una suerte de legado intelectual desencantado del director, que en su aparente sencillez, da que pensar. Por la intención explícitamente didáctica

y por pertenecer al género de viajes, recuerda libros como *El mundo de Sofía*, de Jostein Gaarder, *El viaje de Teo*, de Catherine Clement (discípula de Claude Lévi-Strauss), ambas publicadas por Siruela en 1994 y 1998 respectivamente; o *Breve historia del mundo*, de Ernst H. Gombrich (Plaza & Janés, Barcelona, 1999).

- **Voces inocentes**, Luis Mandoki, 2004. La película se basa en la historia escrita por Óscar Torres acerca de un niño de 11 años llamado Chavas, habitante de un pueblo de la periferia de El Salvador y que se ve atrapado entre el ejército y la guerrilla salvadoreña en los años 80. La película, que ha alcanzado una proyección internacional poco frecuente en productos de este tipo, ha sido calificada para mayores de 15 años, contra la opinión de su director, que sostiene que los niños tienen que ver "películas reales, que abran los ojos y la conciencia a lo que está pasando en el mundo". Tuve ocasión de conocer el impacto que causó esta película cuando se estrenó en febrero de 2005 en la ciudad de Morelia (en el estado michoacano de México). Mientras impartía una maestría sobre "Sociedad y educación", los propios estudiantes me recomendaron que fuera a verla para comentarla en la clase, porque a muchos les parecía que era una película de formación con un hondo sentido crítico y humano. La película está prácticamente vendida en todo el mundo excepto en Estados Unidos, en una actitud que recuerda, según palabras del director, el macartismo de los cincuenta. En España se está evaluando la distribución de esta película en escuelas y universidades por parte del Ministerio de Educación.

-
- 11 Bourdieu, P: *La miseria del mundo*. Akal, Madrid. FCE de Argentina, Buenos Aires, México, 1999.
- 12 Heidegger, M.: "La época de la imagen del mundo", en *Sendas perdidas*. Losada, Buenos Aires, 1960, pp. 67-98.
- 13 Galeano, E.: *Patatas arriba. La escuela del mundo al revés*. Siglo XXI, Madrid, 1998
- 14 Vide Beck, U.: "Laudatio a Pierre Bourdieu. El "malentendido" como progreso. Los intelectuales europeos en la era de la globalización", en *Archipiélago*, n. 51, 2002, p. 105. Véase también la clarificadora aproximación: Gutierrez, Alicia B.: *Las prácticas sociales: Una introducción a Pierre Bourdieu*. Tierradenadie, Madrid, 2002.

2.2. Una cuatrilogía francesa

Los títulos que reseño en esta sección podrían ampliarse, pero estos presentan una cierta coherencia interna tanto por plantear una secuencia cronológica interesante, como un hilo conductor centrado en los límites de la escuela y en la plasmación, con ojo crítico, de las teorías de la reproducción.

- a) **Los cuatrocientos golpes**, François Truffaut, 1959. *Les 400 coups* es una de las primeras películas del director francés, de corte realista-existencialista, que da inicio a la saga del personaje Antoine Doinel. En esta ocasión encarna un muchacho que no recibe atención de sus padres y

escapa de la escuela en busca de la libertad. Se puede establecer un contraste interesante con la novela póstuma de Albert Camus: *El primer hombre*. Barcelona, Tusquets, 2003 (7ª ed.), alguno de cuyos capítulos –“La escuela”, por ejemplo– no tiene desperdicio.

- b) ***El té en el harén de Arquímedes***, Mehdi Charef, 1985. *Le thé du harem d'Archimède* es la primera película del director M. Charef, autor también del guión, basado en su novela autobiográfica *Le thé au Harem d'Archi Ahmed* (Mercure de France, 1983). En los años sesenta, el director de esta película acompaña a su padre, que encuentra trabajo en la construcción de carreteras, a los suburbios parisinos. Durante la adolescencia trabaja en una fábrica y la decepción de su entorno le lleva a prisión. Una vez excarcelado, con 20 años, se dedica a la literatura y al cine. La película narra la historia de dos amigos, un francés, Pat y un argelino, Madjid, que trapichean en un barrio periférico de París. La exclusión de la escuela, aludida por la anécdota que da título a la cinta, supone quedar en una posición marginada. La secuencia final encierra un guiño y un homenaje a *Les 400 coups*, que invierte el sentido metafórico cuando Pat hace auto-stop al furgón policial. Un correlato notable de esta película se encuentra en la entrevista “con dos jóvenes del norte de Francia”, en la que P. Bourdieu entrevista a François y Ali. El texto se encuentra en la obra de P. Bourdieu, dir. (1999): *La miseria del mundo*. Madrid, Akal, pp. 65-68 –el texto– y 69-78 –la entrevista–.
- c) ***Hoy empieza todo***, B. Tavernier, 1999. (Recreada literariamente en *El tiempo cautivo* (Valencia, Pre-Textos, 1999) de Dominique Sampiero, co-guionista de la película junto con Tavernier). La película narra la historia de Daniel Lefebvre, el director de una escuela infantil en el pueblo de Henaing, una localidad de siete mil habitantes en la región de Valenciennes, al norte de Francia, con un 30% de desocupación a causa del desmantelamiento de la minería local. El docente ha de optar entre permitir la marginalización de una porción del alumnado (véase el diálogo sobre la curva de Gauss) o acabar identificándose

con el trabajador social (“una tarea más social que educativa”).¹⁵

- d) ***Ser y tener***, Nicolas Philibert, 2002. *Être et avoir* es un film documental inspirado en el fenómeno de la clase única (escuelas unitarias). Muestra la vida de una pequeña clase en un pueblo a lo largo de un curso, en el corazón de la Landa francesa. En este caso, doce alumnos entre 4 y 10 años se forman en todas las materias, reunidos en la misma clase, bajo la tutela de un solo profesor. El profesor Georges López, con una enorme dedicación, guía a los muchachos hacia la adolescencia, mediando entre sus disputas y escuchando sus problemas. Según declara el director, una de las razones que le motivó a realizar esta película fue la existencia de miles de colegios de clase única en Francia. Philibert comenzó por determinar una región, el Macizo Central, porque quería ubicar la película en un sector de media montaña, donde el clima fuera duro y el invierno difícil. Quería encontrar una clase con un grupo reducido, de manera que cada niño fuera identificable y pudiera ser un protagonista. También quería que el rango de edad fuera lo más amplio posible por la personalidad que emana de estas pequeñas comunidades heterogéneas, y por el trabajo tan particular que exigen de sus profesores. Además de estos criterios, el director declara que le cautivó la personalidad del maestro, quien le habló de su clase, del apego que tenía a este pequeño grupo, que después de 35 años de experiencia le obligaba a adaptar continuamente sus métodos de trabajo, sin negar que a él mismo le parecían un poco clásicos. A sus 55 años le quedaba un año y medio antes de su jubilación. El enfoque del director, según sus propias declaraciones, era contrario a toda perspectiva didáctica, no pre-

15 Rafael Feito realiza un comentario de esta película, así como de *La lengua de las mariposas*, en el Congreso de la FES de Salamanca (septiembre de 2001). Una referencia más extensa de estas tres películas se encuentra en Hernández, F. J.; Marrero, A.; Beltrán, J.: *Teorías sobre sociedad y educación*. Tirant Lo Blanch, Valencia, 2005, 2ª ed., pp. 42-44. El repertorio de cine se puede ampliar muchísimo si no se circunscribe estrictamente a temas específicamente educativos. Hay muy buenas películas que pueden ser objeto de análisis y discusión en la historia del cine. Algunas sugerencias al respecto se encuentran en la última obra citada.

tendiendo ilustrar con imágenes un propósito establecido anticipadamente. Su acercamiento tampoco quería tener como fundamento lo pintoresco o lo nostálgico, sino sobre todo el deseo de seguir de cerca el trabajo y la progresión de los niños, de manera que el espectador pudiera seguir de cerca sus fracasos, sus logros y sus momentos de desaliento.

3. Creando ocasiones cinematográficas: algunos ejemplos de documentales sociológicos

Si la sociología es una disciplina que trabaja con "mirada sociológica", esta mirada puede interpretarse de manera metafórica, pero también literal. A continuación presento cinco ejemplos que ayudan a mostrar cómo es posible crear diferentes ocasiones fílmicas, susceptibles de ser aprovechadas para las clases de sociología de la educación: ya sea a través de documentales que emiten ocasionalmente en la TV, ya sea a través de documentales que van circulando en circuitos de la comunidad educativa, o que son generados a partir de iniciativas socioculturales de ayuntamientos, organizaciones, administraciones, asociaciones, etc. Los avances tecnológicos facilitan cada vez más el registro audiovisual de diversas y valiosas experiencias educativas. Y sin duda, estos productos, con diferentes grados de elaboración, constituyen recursos atractivos e interesantes para invitar a los jóvenes universitarios a la reflexión educativa en clave social.

a) **La escuela de Barbiana.** Documental sobre la experiencia escolar de Barbiana. Tal como recoge F. Fernández Palomares (2003:18) "en enero de 2000 el programa la Noche Temática de TVE 2 se centró en la escuela y emitió, entre otros, un documental (elaborado por la cadena francesa ARTE) sobre la experiencia escolar de Barbiana". Puede consultarse el libro que publicaron los alumnos de esa escuela con el título *Cartas a una maestra*.¹⁶

b) **Uso mis manos, uso mis ideas.** Mascaró-cine americano (dirección colectiva), 2003. Transcribo la información que apareció en la red para la presentación y difusión de esta película en diferentes facultades de la Universidad de Valencia: "En 1973, un grupo de militantes populares inició un proyecto de alfabetización de adultos en el Barrio Villa Obrera, en las afueras de la ciudad de Centenario, provincia de Neuquén. Tomando en cuenta las experiencias cubanas y las desarrolladas por Paulo Freire en la década de los 60, los alumnos aprendieron a leer y escribir, teniendo en cuenta que éstas son herramientas de transformación social".

A medida que avanzaba el aprendizaje, los vecinos organizados construyeron una guardería, para que las madres que trabajaban pudieran dejar a sus hijos, y realizaron la conexión a todo el barrio del agua potable. Esta iniciativa, que surgió de los mismos pobladores del barrio, fue filmada por Raúl Rodríguez, fotógrafo profesional, con el objetivo de realizar una película que sirviera para otros barrios, además de dejar el testimonio de las tareas realizadas. Los rollos viajaban a Buenos Aires para ser procesados y una vez de vuelta, Raúl los proyectaba en el barrio. Durante el gobierno del Dr. Cámpora, se le dio gran impulso a la educación de adultos, a cargo de la DINEA. En un país donde todo parecía posible, un grupo de jóvenes militantes encargados de la capacitación de los educadores, se entrevistaron con el Ministro de Educación, Dr. Jorge Taiana, para coordinar la Campaña de Reactivación Educativa de Adultos para la Reconstrucción (CREAR). En esa reunión le pidieron al ministro que Paulo Freire viniera a capacitarlos. Unos días después, el educador brasileño se reunió con ellos en Buenos Aires. Con la Campaña Nacional en funcionamiento, en todo el país se comenzaron a realizar experiencias de educación popular. Con coordinadores regionales, se intentó que la escuela no estuviera en un lugar fijo, sino que fuera donde el alumno se constituye como sujeto político. Estos centros educativos, además de promover la solidaridad entre vecinos y realizar obras comunitarias, sirvieron para cuestionar la burocracia sindical y la corrupción de los políticos. Pero la llegada de la "Triple A" y el golpe posterior diezmaron estas organizaciones populares. La alfabetización era

16 Francisco Fernández Palomares y Antonio Olmedo Reinoso también se hacen eco de esta experiencia en una comunicación presentada en la X Conferencia de Sociología de la educación, con el título: "Barbiana y las escuelas japonesas: apoyos audiovisuales para ayudar a aprender la dimensión social de la enseñanza" (AA.VV: 2004).

vista como un acto subversivo y muchos de los que participaron fueron perseguidos. Las cintas de Raúl Rodríguez quedaron por muchos años guardadas, primero en un laboratorio, después en un placard. 30 años después, *Uso mis manos, uso mis ideas* rescata esas imágenes y los testimonios actuales de quienes participaron de la experiencia, precursora de las campañas nacionales de alfabetización. Una experiencia que se nutrió del apoyo popular y se propuso transformar el concepto clásico de educación, a cambio de una lectura crítica de la realidad.”

- c) **Nuestras mujeres y su memoria viva.** Las experiencias de participación y creación cultural de los sujetos adultos son muchas y variadas (tertulias literarias, creación y producción de libros, certámenes literarios, encuentros y jornadas con personas en proceso de alfabetización, etc.). En 1992 se tradujo en la Diputación de Valencia un librito de Jane Lawrence y Jane Mace titulado *Recordar en grup. Idees del treball de memòria i d'alfabetització*. Las autoras, con amplia experiencia en Historia Oral y en educación de personas adultas, nos dan una batería de ideas sobre la participación de personas analfabetas en talleres y seminarios, y en el marco de los festivales o encuentros “Exploremos la memoria viva”, celebrados en diferentes lugares de Inglaterra. No con personas analfabetas, pero sí en el marco de la educación de adultos universitaria tuve ocasión de celebrar un pequeño curso de veinte horas bajo el título “Sociología de la vida cotidiana: los hilos de la memoria”, en el que los participantes reconstruían sus trayectorias de aprendizaje en nuestro contexto social. Ese seminario dio lugar a una nueva propuesta de trabajo con mujeres adultas, vecinas de Bétera, que reconstruían su pasado desde una perspectiva educativa y de género. El trabajo de ese taller, que tuve ocasión de dirigir, fue filmado y recogido en el audiovisual de 45 minutos *Nuestras mujeres y su memoria viva* (Ayuntamiento de Bétera, Zoom, Audeo, 2003).¹⁷

- d) **El Instituto Obrero de Valencia.** La tarea de recuperación de la memoria histórica y cotidiana también se lleva a cabo con un interesante colectivo de antiguos estudiantes del Instituto Obrero de Valencia, una experiencia de innovación educativa que se puso en marcha en el bando republicano casi de manera simultánea al estallido de la Guerra Civil. Más allá de la intensa experiencia educativa que vivió este colectivo de obreros, y cuya influencia no cesan de reconocer, cada uno de los miembros de este Instituto tiene una vida propia que contar. Algunos han escrito sus propias biografías, otros recuerdan sus vivencias en forma de relatos, otros conservan documentos históricos valiosos. Pero junto con estos materiales, que pretendemos ir publicando progresivamente, hemos emprendido el registro oral de sus relatos de vida con la colaboración del Archivo de registro oral de la Biblioteca “Rodríguez de la Borbolla”, y con el fin de que sus testimonios puedan ser objeto de investigación. El registro oral también se completa con una grabación audiovisual que dará lugar a un documental. Como paso previo al mismo, al final del curso pasado (2003-2004) se inauguró una exposición gráfica en la sede de la Fundació d'Estudis i Iniciatives Socials (FEIS), de CC.OO. El interés de El Instituto Obrero fue reconocido con su designación en 2003 como miembro honorífico de la ASE en la X Conferencia de Sociología de la Educación.

4. Para la clase: algunos supuestos para pensar el cine en su contexto social

Más allá de la presencia del cine en las clases de sociología de la educación como ilustración de diferentes temas o conceptos, es posible guiar y sistematizar en el espacio del aula cierta reflexión activa acerca de las relaciones entre cine y educación. A continuación expongo algunas propuestas (a modo de ejercicios de imaginación sociológica) que tuve ocasión de poner en marcha en el marco de un curso de libre opción sobre cine y literatura celebrado en la Universidad de Salamanca en el curso 2001-2002.

17 En otro orden de cosas, el autor de estas páginas tuvo ocasión de participar en uno de los capítulos de la serie “Nuestros mayores” del IMSERSO (2003), dedicado al aprendizaje (alfabetización) de la informática de sectores de población de la tercera edad. Otro tipo de

educación no formal, cuya importancia va aumentando de día en día.

- **Seguir la trama**

Se trata de escoger tres films con el fin de seguir la pista de cada uno de ellos en tanto que objetos culturales puestos en circulación en itinerarios o circuitos específicos, y dando lugar a un conjunto de prácticas y relaciones sociales. Pueden distinguirse varios momentos o fases en la trayectoria de una película: 1) fase previa a la producción, 2) realización, 3) emisión, 4) recepción, 5) proyección social, 6) transformación del producto inicial, 7) explotación o multiplicación como objeto cultural, 8) recuperación o revival del objeto, etc. Esta secuencia no es necesariamente lineal y muestra las estrechas relaciones de una producción cultural determinada con variables sociales que van más allá de su propio discurso interno o contenido singular. Sugerimos enumerar algunos momentos de las películas como *Hoy empieza todo*, dirigida por B. Tavernier (1999), alguna película de la factoría Disney, otras películas a criterio del grupo.

- **Nuestra educación sentimental**

Cada miembro del grupo ha de elegir al menos una película que en algún momento de su vida pueda haber tenido un impacto emotivo destacable, o de la que guarde un recuerdo especial, o que haya supuesto un descubrimiento, una experiencia, un hallazgo o una revelación acerca de algún aspecto social, artístico, vital, etc. Una vez elegidas las películas, se justificará brevemente los motivos de esa elección, y se contrastarán las coincidencias, similitudes o diferencias.

- **Algunos enigmas: un juego de relaciones**

En esta ocasión, sugerimos reflexionar a partir de una serie de cuestiones para establecer conexiones sobre aspectos que aparentemente no guardan relación entre sí:

- ¿Qué relación tiene el pintor Francis Bacon con el productor Walt Disney¹⁸?
- ¿Qué relación guarda el cine con el mito de la caverna platónico?
- ¿Qué relación se da entre el cine y las metáforas?
- ¿Qué relación guarda el cine con el movimiento cultural de la Ilustración?

- ¿Qué relación es posible encontrar entre cine y globalización?

- **Elaborar un canon**

Proponemos en este supuesto la elaboración colectiva de un canon cinematográfico que seleccione por orden de preferencia las diez mejores películas que hayan visto. La elección ha de ir acompañada de una argumentación acerca de los criterios utilizados, así como las dificultades encontradas a la hora de llegar a un acuerdo sobre el listado final.

- **Realizar el guión de un spot publicitario**

Lógicamente, no se trata de realizar un guión definitivo, sino de proporcionar una "maqueta" o "proyecto" de guión, recogiendo la idea principal de este *spot*. Es necesario pensar en el producto o información que se quiere anunciar, así como en los efectos del mismo desde el punto de vista de su impacto o receptividad en la audiencia a la que va dirigido el spot.

- **Vivencias y evidencias a partir del 11-s (imágenes del apocalipsis)**

Sin duda, la experiencia del 11-s ha estremecido a la humanidad, acrecentado la conciencia de nuestra finitud y la necesidad de gestionarla mejor. Para la mayoría, las vivencias del 11-s han tenido lugar a través de la pequeña pantalla o a través de las fotografías en prensa y han estado mediadas por los comentarios en los diferentes medios de comunicación. Se trata de reflexionar sobre la proyección y la magnitud del impacto de este acontecimiento.

Los siguientes textos del escritor uruguayo Eduardo Galeano (*Patas arriba. La escuela del mundo al revés*), escritos tres años antes del suceso del 11-s, resultan premonitorios, y pueden ayudarnos para elaborar una breve reflexión en el contexto de esta sesión.

Puntos de vista/9

Desde el punto de vista de la economía, la venta de armamentos no se distingue de la venta de alimentos.

El derrumbamiento de un edificio o la caída de un avión son más bien inconvenientes desde el punto de vista de quienes estaban adentro, pero son convenientes para el crecimiento del PNB, el Producto Nacional Bruto, que a veces podría llamarse Producto Criminal Bruto (pág. 125).

18 Véase, a propósito, el sugerente texto de John Berger: "Francis Bacon y Walt Disney", en *Mirar*, Gustavo Gili, Barcelona, 2001, pp. 112-118.

¿Nace una estrella?

A mediados del 98, la Casa Blanca lanza otro villano a la cartelera mundial: responde al nombre artístico de Usama bin Laden, es fundamentalista islámico, lleva barba y turbante, y en el regazo acaricia un fusil. ¿Hará carrera esta nueva figura estelar? ¿Tendrá buena taquilla? ¿Logrará demoler los cimientos de la civilización occidental, o será no más que un actor secundario? En el cine de terror, nunca se sabe. (pág. 127)

Lamentablemente el 11-S ha tenido su réplica en nuestro país el 11-M. La propuesta inicial se puede aplicar también a este atentado con tan dramáticas consecuencias.

- **Imaginando contrafácticos: mundos posibles**

Contrafácticos son aquellos hechos que no han sucedido, pero que de haberse producido, hubieran podido alterar el curso de los acontecimientos actuales, de una manera que no podemos comprobar empíricamente, sino de los que tan sólo podemos especular.

Sugerimos pensar acerca de los siguientes contrafácticos:

- Si 4 de cada 5 americanos declaran votar en función de lo que ven en la pantalla, ¿qué habrían votado en las últimas elecciones de no haberse televisado la campaña electoral ni a los candidatos presidenciales?
- ¿Qué cambios se habrían producido en tus costumbres y relaciones sociales si pertenecieras al minoritario grupo de los sin tele (aquellos que renuncian voluntariamente a tener un televisor en sus hogares)?
- Formula algunos nuevos contrafácticos en relación con los aspectos que estamos abordando.

- **La vida en una pantalla** (política de los deseos)

Dice Spinoza que no deseamos las cosas porque son buenas, sino que las cosas son buenas porque las deseamos. Sugerimos la redacción de un único y breve mensaje de buenos deseos a los amigos o allegados a través de los siguientes formatos, con las variaciones que sean necesarias para cada uno de ellos: Una tarjeta postal, la pantalla de un móvil, un e-mail enviado por ordenador, el contestador automático del teléfono, un telegrama, un fax... ¿Qué medio utilizaríamos en primer lugar? ¿Y en último? ¿Por qué?

- **El espejo roto: pintar, filmar, fotografiar**

Con frecuencia tendemos a pensar en el cine o en las imágenes en general como una suerte de espejo que refleja la realidad, que duplica el mundo. Un espejo roto multiplica las imágenes que refleja, a través de cada uno de sus fragmentos.

Piensa en el cruce de fronteras que a veces se produce entre diferentes formas artísticas de reflejar la realidad (pintura, cine, fotografía, literatura, educación, periodismo).

Se trata de enumerar algunos ejemplos de este tipo de *bricolage* o de mestizaje cultural (la pintura en el cine, o viceversa; la educación en el cine o el cine que da pie a obras escritas, la fotografía como objeto literario, como documento o testigo social, el maridaje entre literatura y fotografía, pintura y literatura, etc.)

Referencias bibliográficas

- AA.VV.: *Sociología de la educación y formación del profesorado. X Conferencia de Sociología de la Educación*. Germania, Alzira, 2004 [colección polis-paideia, 1].
- AGUILAR, Pilar: *Manual del espectador inteligente*. Fundamentos, Madrid, 2000.
- ALUMNOS DE BARBIANA: *Cartas a una maestra*. Barcelona, Nova Terra, Barcelona, 1990.
- BALLÓ, Jordi y PÉREZ, Xavier: *La semilla inmortal. Los argumentos universales en el cine*. Anagrama, Barcelona, 1997.
- BELTRÁN LLAVADOR, Fernando y BELTRÁN LLAVADOR, José: "Mirar la educación, educar la mirada", en Beltrán, José: *Márgenes de la educación. La lucha por la claridad*. Alzira, Germania, Alzira, 2004, pp. 89-99.
- BERGER, J.: *Modos de ver*. Gustavo Gili, 1980, Barcelona, 3ª edic.
- BERGER, J.: *Mirar*. Gustavo Gili, Barcelona, 2001.
- BRU, Josepa: *Medio ambiente: poder y espectáculo*. Barcelona, Icaria, Barcelona, 1997.
- CABRERA, Julio: *Cine: 100 años de filosofía. Una introducción a la filosofía a través del análisis de películas*. Gedisa., Barcelona, 1999.
- CAPELLA, Juan Ramón: "Bibliografías", en *El aprendizaje del aprendizaje*. Madrid, Trotta, 1995, pp. 101-115.
- FERNÁNDEZ, Sebastián, J.: *Cine e historia en el aula*. Akal, Madrid, 1989.
- FERRER, Anacleto et al. [Grup Embolic] (1995): *Cinema i filosofia. Com ensenyar filosofia amb l'ajut del cinema*. Edicions de La Magrana, Barcelona, 1995.

- CHOZA, Jacinto y MONTES, María José: *Antropología en el cine I. Construcción y reconstrucción de lo humano*. Ediciones del Laberinto, Madrid, 1999.
- CHOZA, Jacinto y MONTES, María José: *Antropología en el cine II. Construcción y reconstrucción de lo humano*. Ediciones del Laberinto, Madrid, 1999.
- DAVIS, Mike: *Más allá de Blade Runner. Control urbano: la ecología del miedo*. Virus, Barcelona, 2001.
- ERICE, Víctor. "Medios audiovisuales bajo control: cine y televisión". *Archipiélago*, n. 60, 2004, pp. 13-18.
- ESPELT, Ramón: *Jonás cumplió los 25. La educación formal en el cine de ficción, 1975-2000*. Laertes, Barcelona, 2001. [El título se refiere a la película de Alain Tanner: *Jonás, que cumplirá los 25 en el año 2000* (1976)].
- FEITO, Rafael: "Buenos profesores", en *Sociología y Formación del Profesorado. X Conferencia de Sociología de la Educación*. Germania, Alzira, 2004 [colección polis-paideia, 1].
- FERNÁNDEZ PALOMARES, Francisco: *La democracia necesita que a la pedagogía le crezcan alas...* [Lección inaugural], Universidad de Granada, 2003.
- FERNÁNDEZ PALOMARES, Francisco y OLMEDO REINOSO, Antonio: "Barbiana y las escuelas japonesas: apoyos audiovisuales para ayudar a comprender la dimensión social en la enseñanza", en *Sociología y Formación del Profesorado. X Conferencia de Sociología de la Educación*. Germania, Alzira, 2004 [colección polis-paideia, 1].
- FERNÁNDEZ SANTOS, Ángel y ERICE, Víctor: *El espíritu de la colmena*. Elías Querejeta ed., Madrid, 1976.
- GARCÍA HERNÁNDEZ, Isabel: "Memoria frente al olvido", *Trabajadora* (Secretaría Confederal de la Mujer de CC.OO.), n. 5, IV época, septiembre 2002. [reseña del vídeo-documental *Olvidadas*, elaborado por la Asociación Mujeres por Derecho mujeresxderecho@eresmas.com].
- GIROUX, Henry: *El ratoncito feroz. Disney o el fin de la inocencia*. Fundación Germán Sánchez Ruipérez, Madrid, 2001.
- HEIDER, K. G.: *Ethnographic film*. Austin, Universidad de Texas, 1976.
- HEIDER, K. G.: *Films for anthropological teaching*. (American Anthropological Association, 1703 New Hampshire Avenue NW", Washington DC 20009).
- HERNÁNDEZ, Francesc J.; BELTRÁN LLAVADOR, J.; Marrero, Adriana: *Teorías sobre sociedad y educación*. Valencia, Tirant Lo Blanch, Valencia, 2005, 2ª ed.
- JIMÉNEZ PULIDO: *El cine como medio educativo*. Ediciones del Laberinto, Madrid, 1999.
- MARTÍNEZ, Josefina, coord.: *Películas para usar en el aula*. UNED, Madrid, 2003.
- MELLONI, Javier: *El cine y la metamorfosis de los grandes relatos*. Barcelona, Cuadernos Cristianisme y Justicia n. 124, 2004.
- PUJALS, Gemma y Romea, Mª Celia: *Cine y Literatura. Relación y posibilidades didácticas*. ICE-Horsori, Barcelona [Cuadernos de educación, 34], 2001.
- RAMONET, Ignacio: *La golosina audiovisual*. Madrid, Debate, Madrid, 2000.
- RIPOLL SORIA, Xavier: *Si bwana. Los indígenas según el cine occidental*. Alianza, Madrid, 2000.
- RIVERA, Juan Antonio: *Lo que Sócrates diría a Woody Allen*. Madrid, Espasa Calpe, 2004.
- ROSSELLINI, Roberto: *Un espíritu libre no debe aprender como esclavo. Escritos sobre cine y educación*. Gustavo Gili, Barcelona, 1979.
- SÁNCHEZ NORIEGA, José Luis: *De la literatura al cine*. Barcelona, Paidós, Barcelona, 2000.
- SARTORI, Giovanni: *Homo videns*. Taurus, Madrid, 1998.
- VELA LEÓN, Juan Antonio: *Cine y mito. Una indagación pedagógica*. Madrid, Ediciones del Laberinto, Madrid, 2000.
- Los recursos sobre cine en internet son cada vez más amplios, ricos y versátiles. Para el caso que nos ocupa, y a efectos didácticos, sugiero la consulta de la página web de la Asociación de Sociología de la Educación (ASE): www.ase.es.*

Resumen

En este artículo se presenta una propuesta metodológica que consiste en la utilización de un repertorio de películas clásicas y contemporáneas como recurso didáctico para las asignaturas sociología de la educación en las diferentes titulaciones en las que se imparte, en España: Magisterio, Pedagogía, Educación Social y Trabajo Social. La propuesta se basa en la experiencia del autor impartiendo esta materia en los últimos años, en los que ha ensayado la integración de algunos contenidos y narraciones fílmicas como forma de "ilustrar". En este caso la "mirada sociológica" deja de ser un término metafórico y se convierte en una descripción literal de un curso de acción educativa.

Descriptor: Sociedad / Educación / Cine / Sociología de la Educación.

Instrumentos para una interpretación contemporánea de las acciones sociales

Entre la libertad y la determinación: la responsabilidad de la decisión

Patricia Silveira Rivero*

El dilema entre la libertad de elección y los límites estructurales para que ésta se realice, es recurrente en la teoría sociológica contemporánea. La predominancia de alguno de estos componentes en el curso de la acción social se relaciona estrechamente con la interpretación del orden social. De acuerdo al tipo de interpretación que utilicemos, tendrá consecuencias sobre la perspectiva de investigación así como en el análisis de la información empírica. Por eso, aquí se llama la atención sobre la responsabilidad del sociólogo cuando elige una perspectiva teórica. En este artículo se exponen diferentes perspectivas sobre la posibilidad de libertad de elección, así como también diversas consideraciones sobre la acción social, el individuo o agente y la estructura social. Se opera con las teorías de Anthony Giddens y Pierre Bourdieu, para finalmente adoptar una posición partiendo del concepto sartriano de libertad y determinación.

Introducción

Algunos debates de la sociología contemporánea son relevantes en la medida que están dirigidos a conocer más acerca del fundamento de nuestras acciones como seres humanos.

Saber por qué somos seres reflexivos y/o racionales y lo que esto significa como explicación del mundo que nos rodea y comprensión de nosotros mismos, nos aproxima a cuestiones de orden filosófico, algunas de las cuales serán consideradas aquí. Pero

sobrepasa los objetivos de este artículo una discusión filosófica profunda. El objetivo es abordar el tema de la posibilidad de libertad de elección de los seres humanos así como del condicionamiento estructural desde la óptica de la teoría sociológica, mostrando la especificidad que esta discusión adquiere dentro de las ciencias sociales.

En este caso, más que una preocupación con la acción social en sí misma y su estructura interna, se exponen diferentes formas de comprender el orden social desde la teoría sociológica contemporánea y el espacio que cada una de estas formas deja a la libertad de elección del ser humano. Se piensa que cada forma de entender la sociedad y el individuo dentro de ella, confiere diferencias en la comprensión de los límites y posibilidades de la acción social.

* Doctora en Sociología, Investigadora Asociada IUPERJ, investigadora post-doctoranda del IREDU (Université de Bourgogne, France); privero@iuperj.br, pthriv@hotmail.com

En el primer bloque temático de este artículo, se comienza por mostrar los conceptos que intentan superar al estructuralismo y al individualismo metodológico. En segundo término, se exponen las construcciones teóricas elaboradas por Anthony Giddens y por Pierre Bourdieu en torno a los temas de acción social y al concepto de agente que manejan, así como la relación individuo estructura que ellos analizan, relacionándolos siempre con la discusión sobre la libertad de elección y la determinación de la acción humana y social. En tercer lugar se trata de presentar cuáles son los aspectos que pueden ser cuestionados en ambas teorizaciones y las formulaciones que no responden al tema que nos convoca. En última instancia se asume una posición sobre el tema de la libertad que toma como referencia al existencialismo sartriano y se rescatan aquellos puntos en los que los autores coinciden, así como las diferencias importantes entre ellos.

1. Libertad y determinación en las ciencias sociales

Sería difícil ubicar en el tiempo el comienzo del debate entre la determinación y la libertad de las acciones humanas.

Dentro de las ciencias sociales, este debate está en los orígenes de la búsqueda de un estatus de ciencia y en la influencia positivista, ejercida desde el punto de vista filosófico y de la estructura lógica, que conserva como modelo de estudio para la acción humana los conocimientos provenientes de las ciencias naturales y sobre todo de la mecánica newtoniana. A nivel metodológico, esta influencia se ha manifestado por la predominancia del funcionalismo, que utiliza analogías orgánicas. A nivel de contenido, ha predominado el evolucionismo, y la concepción de que las sociedades se "desarrollan" en un sentido, hacia formas más avanzadas. Según Anthony Giddens (1986), estas concepciones dentro de la ciencia social corresponden a un "consenso ortodoxo", el cual supone la presencia de los tres "ismos" - naturalismo, funcionalismo y objetivismo - como condición para que una teoría sea considerada científica. El autor plantea que en la medida que la sociología ha operado con analogías provenientes de las ciencias naturales y exactas, ha contribuido con su interpretación (mediante un proceso que denomina de "doble hermenéutica"), a construir la realidad de acuerdo a estos modelos. Desde este punto de vista, la realidad social se construye también a través del proceso

interpretativo, dejando de ser una realidad ontológica para constituirse en una realidad epistemológica.¹

Esto se puede ilustrar a través de un ejemplo de investigación empírica.

Habiendo realizado trabajo de campo, durante más de cinco años, en el área de estudios de la violencia en la ciudad de Rio de Janeiro, me deparé en las entrevistas con discursos que eran la repetición del meta discurso sociológico sobre la exclusión.

Entrevistando jóvenes de diferentes *favelas*, uno de ellos, que se involucró en el tráfico de drogas durante cuatro años, y otro, que siempre estuvo cerca pero no se involucró, encontré que había diferentes justificaciones de sus opciones, representadas a través de los siguientes discursos:

Quien estuvo en el tráfico me comentó sobre su rabia y me explicó:

"Allí, en el contexto de ellos [de los traficantes] es la rabia, de ser excluido, es lo que yo dije, que no hay rabia más grande que la de ser excluido...no tenés estudio, sin estudio, sin cultura, es diferente cuando estás por fuera...!" [traducción personal]

El joven que no se comprometió con el tráfico, sentía la misma rabia y afirmó:

"Y, tuve contacto porque eran mis amigos, entiende, que eran traficantes, pero yo siempre creí que estaba mal, sabe. No creía que estaba bien sacarle el dinero a las personas, robar o matar, siempre creí que eso estaba mal, mi camino siempre fue diferente de eso, aunque yo también tenía ganas, esa rabia también contra las personas, ese abandono

1 Santos, Wanderley Guilherme dos. *Paradoxos do liberalismo*. "O mundo social não existe antes, mas simultaneamente à representação que dele fazem os homens. E as hipóteses que sobre ele se fazem não são irrelevantes no sentido discutido anteriormente; são imanentemente constitutivas dele. O mundo social é constituído pelos agentes e o comportamento dos agentes é regulado pela representação que elaboram sobre esse mesmo mundo [...] Não existe hipótese social absolutamente falsificada, exceto se contraria os princípios elementares da razão, sendo, portanto, uma das tarefas da ciência social descrever sob que condições determinada teoria foi tornada falsa, [...] e sob que condições determinada teoria foi tornada verdadeira". p. 11.

*de la sociedad, contra la política, que muchos de ellos [los traficantes] terminan queriendo justificarse a través de eso, pero yo pienso que no es el mejor camino para que nos pongamos contra el sistema. La justificación para eso que hoy decía... 'bueno, no tiene empleo, no tiene nada, qué voy a hacer, voy a quedarme para ser maltratado por el patrón hijo de p... allá, como es que yo voy a aguantar, yo, con esa cara, ser insultado por un tipo más burro que yo'. [traducción personal]*²

En tan solo estos dos tramos de entrevistas, se puede encontrar el dilema de opciones, y la justificación de haber escogido una u otra posibilidad dentro del mismo contexto. En el caso del primer joven, que participó en el tráfico de drogas en la *favela* durante cuatro años, la justificación de su participación se apoya claramente en el discurso de la exclusión y de la falta de posibilidades. En el segundo caso, hay clara percepción de que la situación impone límites (no sólo en las condiciones de vida, sino en las posibilidades para seguir viviendo), pero el discurso así como la opción son diferentes. En tan solo estos dos tramos, podemos encontrar el discurso de la exclusión, construido desde una perspectiva estructuralista, donde la estructura se impone y es vivida como "determinación" de la acción. Y, en segundo lugar, el discurso que reconoce la situación como límite para la acción, pero no como obstáculo para la elección. Se podría afirmar también que hay una apropiación por parte de los actores sociales de un discurso de análisis social que se ha generalizado, produciéndose el efecto antes mencionado de "doble hermenéutica". Por lo tanto, se pretende llamar la atención aquí sobre la enorme responsabilidad que debemos tener como constructores de la realidad social a través de nuestras interpretaciones. Cuando nos referimos a libertad, nos estamos refiriendo aquí también a un uso responsable de esa

libertad interpretativa de la que estamos dotados, como seres humanos y como sociólogos.³

2. Algunos dilemas de la sociología contemporánea

Es común en nuestro trabajo empírico como sociólogos, encontrar el tipo de dilema interpretativo planteado anteriormente. Al mismo tiempo, se podría decir que es el resultado de otros dilemas teóricos y epistemológicos que trataremos en este artículo. Por ejemplo, frecuentemente nos preguntamos:

- ¿Qué tiene relevancia como unidad de análisis sociológica, el individuo o la estructura?
- ¿Dónde está puesto el énfasis en nuestro trabajo teórico y empírico: en los elementos subjetivos (individuos) o en los objetivos (reglas o estructuras sociales)?
- ¿A qué dimensiones dentro de los estudios sociológicos se le da relevancia, a la macro o a la micro sociología?

Son varios los autores que toman parte en este debate, acentuando algunos de los "polos" presentados o intentando la superación de estas dicotomías. Pero existe sobre todo una crítica fuerte de las teorías estructuralistas y funcionalistas, así como un esfuerzo crítico por superar también las posiciones más individualistas.

Para Bruce H. Mayhew (1980), existen "varios estructuralismos" así como "varios individualismos", pero no se divisa ninguna construcción teórica que supere estas dicotomías.

El trabajo de este autor tiende más a la separación y limitación de problemas a discutir que a la superación de éstos. Su presentación "caricaturizada"

- 3 Fuks, Saul. "Acaso e determinismo: paradigmas de uma antiga questão". Em *Caos, acaso e determinismo*. "A experiência científica atual aponta para a possibilidade de representar uma mesma realidade por meio de diferentes modelos (inclusive, simultaneamente determinísticos e probabilísticos), todos com grande poder explicativo. Nesta visão plurívoca a verdade não seria única, podendo haver concomitantemente múltiplas verdades até contaditórias (seriam como nos quadros de Cézanne ou Picasso, diferentes ângulos de visão, simultâneos). A relação modelo-realidade não seria mais ontológica e sim epistemológica (e assim como nos sonhos poderia haver diferentes interpretações válidas)." p. 114.

2 Tramos de historias de vida realizadas por la autrora durante la investigación "O Valor do Mercado Ilegal de Armas de Fogo na Cidade do Rio de Janeiro, Preços e simbologia das armas de fogo no crime", En: Brasil: as armas e as vítimas. Edit. Sete Letras, Rio de Janeiro, 2005.

del estructuralismo, expone los puntos principales de esta discusión:

¿Existe el individuo que piensa y reflexiona o sólo es un elemento más dentro de una red o estructura de relaciones organizadas de acuerdo a una voluntad externa a él?

¿Se puede considerar al individuo que actúa para conseguir determinados fines, que tiene motivaciones y que puede prever en alguna medida las consecuencias de sus acciones? O por el contrario, ¿debemos considerar la "intencionalidad" como atributo de la estructura, de la organización social, del "todo social", el cual organiza la información así como elabora los "instrumentos" con los que se llega a fines determinados?

3. Libertad y la determinación como dilema entre racionalidad e irracionalidad

Sociólogos racionalistas como Raymond Boudon piensan que tenemos dos tipos de racionalidad, la axiológica (cuando los actores siguen tipos de valores y creencias) y la teleológica (cuando los actores actúan para perseguir un fin, sería también una racionalidad finalista). Ambas modalidades ven la acción humana como básicamente racional, lo que supone un proceso de elección. Los sociólogos irracionales piensan que la acción social podría primero ser analizada como producida por causas y /o fuerzas independientemente de la voluntad de los actores.

El debate entre racionalidad e irracionalidad es parte de una controversia permanente en la sociología y ejerce poderosa influencia en las formas de ver los procesos sociales, teniendo consecuencias prácticas sobre las formas de investigación. Para algunos, la acción humana es una acción básicamente racional, para otros irracional.

Para este autor, que se auto-clasifica como racionalista, los actores sociales tienen buenas razones para hacer lo que hacen. Poniendo un ejemplo de la sociología del crimen, considera que si uno utiliza una interpretación racional, el robo de una cartera puede ser explicado por la "teoría del costo de oportunidad", y si uno utiliza una teoría irracional, el mismo robo puede ser explicado por la pobreza que genera una subcultura de la delincuencia. En este último caso, muy poco se puede hacer a corto plazo para evitar la criminalidad, salvo cambiar la estructura social que la produce. En el primer caso, se podrían implementar medidas que aumenten el riesgo de la

criminalidad y por lo tanto los costos de oportunidad criminal.⁴

Entonces, si pretendemos que la teoría social prediga, tendremos una explicación; si queremos que explique, la interpretación de los acontecimientos será otra. Así podríamos tomar el tema de la movilidad social como resultado de la sumatoria de decisiones individuales tratándolo desde el punto de vista racional, o del otro lado, como resultado de fuerzas sociales y causas estructurales determinantes de la posición de cada individuo o grupo. En este último caso, podemos citar ejemplos de estudios de corte estructuralista como los de Blau y Duncan (1967), que muestran a las poblaciones como agregación de propiedades, donde la simple adición de características biológicas de los individuos nos da el tipo de población. Estos estudios consideran que la división del trabajo y el grado de estratificación son propiedades emergentes del sistema social, y el actor social es guiado por fuerzas y causas ubicadas fuera de su control y dominio.

Por otro lado, tanto Giddens como Bourdieu piensan que si bien las acciones sociales tienen un componente de reflexividad y de "elección" por parte del individuo, también tienen componentes "semi-conscientes" o de "conciencia práctica", que no pueden ser clasificados como racionales ni irracionales.

"La acción social no tiene nada de elección racional, excepto tal vez en varias situaciones específicas de crisis cuando las rutinas de la vida cotidiana y el sentido práctico del *habitus* dejan de operar" (Bourdieu, 1989) [traducción personal]

4 Boudon, R. "Will sociology ever be a normal science?" "If I tend toward a rational theory of human behavior, I will grant more attention to the so-called "theory of opportunity" and to the part of truth it contains. If I tend toward an irrational theory of human behavior, I will consider this theory as uninteresting and look for the real causes of crime. In the first case, I will say "he stole the bag of the old lady because this could be done at almost no risk"; in the second case, I will say "he stole the old lady's bag because, as many youngsters from deprived families, he belongs to a delinquent subculture". In the latter case, I will conclude that little can be done against crime except by changing society. In the former, I will easily be tempted to propose measures to increase the costs of crime." págs. 754-755, *Theory and Society*, vol.17/5. 1988-89.

La racionalidad, además, puede tomar varias formas de acuerdo al contexto. Según el contexto de la acción, el actor puede ser confrontado a elegir en situaciones en las que el esquema clásico de relación medios-fines es válido para describir su acción, y en otros casos no. Para R. Boudon la versión de racionalidad medio-fin puede llegar a ser una forma de "racionalidad limitada" de acuerdo a la complejidad del problema. El actor elige sobre todo entre interpretaciones del problema y no entre medios, como lo vimos con los ejemplos empíricos presentados anteriormente.

En definitiva, los actores pueden ser considerados racionales porque sus acciones pueden ser inteligibles dentro del contexto en el cual ellos actúan. Aquí podemos adicionar también las acciones a las que Weber no atribuye racionalidad, como las afectivas o las movidas por la costumbre. En el límite, las acciones que no están referidas al otro (donde no hay una expectativa con respecto al comportamiento del otro), han sido consideradas por Weber como acciones que no son sociales. La expectativa sobre el comportamiento del otro y la atribución de sentido a la acción, son las que le confieren el carácter de social, independientemente de su racionalidad.⁵

Tanto Giddens como Bourdieu proponen hacer uso de varios paradigmas, los cuales serán adecuados a determinadas situaciones de investigación; según la naturaleza del objeto estudiado, su interés intelectual, y el tipo de preguntas formuladas sobre ese objeto, un paradigma puede ser más relevante que otro.

Pero, sobre todo, la teoría debe ser congruente con datos evaluables y tiene que estar compuesta de estamentos intrínsecamente aceptables. Concordando con P. Bourdieu, la teoría implica humildad para acceder a la mayor parte del conocimiento producido previamente, y para aceptar el acto creador como un acto de reproducción del conocimiento ya existente, así como también una adecuación y un trabajo empírico con la realidad.

"La capacidad de reproducir activamente los mejores productos de los pensadores del pasado poniendo a funcionar los instrumentos de producción que ellos dejaron es la condición del acceso a un pen-

samiento realmente productivo".(Bourdieu, 1989)⁶ [traducción personal]

La originalidad de los estudios de Bourdieu sobre la estratificación social en Francia, proviene sobre todo de considerar que el individuo "define", mediado por el *habitus* y de forma "semiconsciente", su posición en la escala social. Lo importante para entender al individuo es "la interiorización de la exterioridad y la exteriorización de la interioridad". Son métodos que divergen del estructuralismo o marxismo estructural. El objetivismo sociológico, sea durkheimiano o estructuralista, prescinde de una teoría de la acción y se reduce a la ejecución de normas y de estructuras. El actor social, dentro de esta perspectiva, se presenta como un simple ejecutor de funciones sociales, de la estructura, del algo que ya viene programado desde el exterior. La sociología weberiana, por el contrario, ya tomaba las conductas sociales a partir de significado subjetivo que el actor le daba, pero este actor orienta su acción por las acciones de otros. Desde este punto de vista, la sociología se encargaría de explicar e interpretar la conexión de sentido en que se incluye la acción.

A esta interpretación le siguió la versión fenomenológica de un discípulo de Max Weber, Alfred Schutz, para el cual el mundo objetivo aparece como una red de ínter subjetividad resultando de acciones dirigidas hacia "otros" y que tienen significado en la medida que "otros" comparten conmigo el mundo social donde las acciones se desarrollan.

Pierre Bourdieu identifica y pretende sobrepasar los abordajes objetivistas así como los fenomenológicos, afirmando que la interacción se da de forma socialmente estructurada. El *habitus* enfatiza la dimensión de lo "aprendido pasado", como una disposición para actuar.

Habría entonces una adecuación entre las acciones del agente y la realidad objetiva en la que se encuentran esos agentes, de la cual han internalizado valores, normas y principios sociales. El *habitus* presupone un conjunto de "esquemas generativos" que presiden la "elección". En su trabajo sobre *habitus* y estilos de vida de las diferentes clases sociales y fracciones de clase en Francia, el gusto no es visto como simple subjetividad, sino como "objetividad interiorizada", que presupone ciertos "esquemas generativos" que orientan y determinan la elección estética. El *habitus* es social e individual, se refiere a un grupo

5 Por una interpretación de la acción social de Max Weber, ver en: *Um toque de Clássicos*. Cap. III, Max Weber, de Maria Lúgia de O. Barbosa y Tania Quintaneiro, Edit. UFMG, Belo Horizonte, Brasil, 2000.

6 Bourdieu, P. "O poder simbólico", cap.III, pág. 63.

o una clase, pero también es un elemento individual porque supone la interiorización de la objetividad. Con este concepto Bourdieu pretende alejarse tanto del estructuralismo como del individualismo metodológico.⁷

El agente social es considerado en función de relaciones objetivas que rigen la estructuración de la sociedad global. La práctica es definida como “producto de la relación dialéctica entre una situación y un *habitus*”.⁸ Hay adecuación entre necesidades de los agentes y objetividad de la sociedad, y el actor realiza aquellas acciones que él realmente puede efectivizar. Cuestiona la posibilidad de que el individuo construya la situación objetiva en que se da la interacción, como lo plantean los “reduccionistas situacionales”⁹. Por lo tanto, la situación y la interpretación que los

individuos hacen de ésta, funciona como límite de los procesos de decisión. La libertad es condicionada, ya no desde afuera, pues el individuo internaliza su posición en la realidad y los límites para su acción a través del *habitus*.

Giddens también trata de establecer el vínculo micro-macro, entre sujeto y objeto, entre estructura e individuo. Para este autor, la macro-sociología aparece a nivel institucional, donde los agentes son considerados como programados para seguir automáticamente las rutinas necesarias. La microsociología corresponde al nivel de los actores humanos, donde el agente y la estructura se constituyen mutuamente en un proceso de “doble hermenéutica” (el agente interpreta las acciones y las estructura, así como la interpretación es el elemento constituyente de la estructura).

Giddens critica duramente al estructuralismo y al funcionalismo parsoniano, así como a la corriente individualista de la *rational choice*.¹⁰ Pero, al igual que Bourdieu, señala como errónea la elaboración de leyes generales y producción de regularidades. Considera críticamente que cada vez que se pretende hacer teoría social, se “reifican” abstracciones. Concuerda con la fenomenología social de A. Schutz, Peter Berger y Thomas Luckmann, en que “la sociedad”, el “estado”, la “clase social” son construcciones abstractas creadas por los analistas, sobre la base de una realidad que es fundamentalmente micro.

Categoriza a las corrientes estructuralistas y funcionalistas como parte de un “consenso ortodoxo”, visión que dentro de la teoría social ha ocupado un lugar relevante desde fines de la Segunda Guerra Mundial. Aunque reconoce que este lugar fue disputado desde el principio por corrientes como el interaccionismo simbólico y la etnometodología, que han convivido con el “consenso ortodoxo”.

Como alternativa, propone que la sociología trate de enfatizar el carácter activo, reflexivo de la conducta humana, dando un papel fundamental al lenguaje y a las facultades cognitivas para explicar la vida social. El lenguaje está señalado como actividad

7 Por una definición del individualismo metodológico, ver en: Coleman, James S. (1990); *Foundations of Social Theory*, The Belknap Press of Harvard University Press, Cambridge, Massachusetts, London, England, 994 p.

8 Bourdieu, P. “Esquisse d’une théorie de la Pratique” “sistema de disposiciones durables, estructuras estructuradas predispuestas a funcionar como estructuras estructurantes, esto es como principio que genera y estructura las prácticas y las representaciones que pueden ser objetivamente reglamentadas y reguladas sin que por eso sean el producto de obediencia a reglas, objetivamente adaptadas a un fin, sin que se tenga necesidad de proyección consciente de este fin o del dominio de las operaciones para alcanzarlo, más siendo, al mismo tiempo, colectivamente orquestadas sin que sean el producto de la acción organizadora de un maestro” [traducción personal] pág. 178.

9 Collins, R. “The micro-macro connection”. En este artículo, el autor llama de reduccionismo situacional cuando se considera que el conocimiento del macro mundo consiste en un conjunto de interpretaciones que la gente tiene en determinadas situaciones. Cuando predomina la situación sobre el individuo, el individuo es constituido por la interacción y lo esencial en la negociación por los actores que integran la situación. Pero en definitiva Randall Collins termina proponiendo algo parecido a lo que él mismo critica. Para este autor, “the macro structure exists only as the aggregation of micro situations in space, across time, and in the number of situations of various kinds and people take part in them” ...“ macro is the medium through which micro situations are connected to each other”. pág. 396.

10 Aquí se refiere a la acción racional maximizadora, similar al sentido que James S. Coleman (1990) atribuye a la acción, donde el actor social se relaciona con los otros a partir de dos elementos interrelacionados: el control de la acción del otro y el interés individual en el beneficio propio. En este tipo de acción la racionalidad predomina.

fundamental incluida en la vida cotidiana. El interés en la naturaleza humana y en el "self" actuante, las acciones comprendidas en sociedades modernas industrializadas, la comprensión de la "agencia humana", deben ser las actividades fundamentales de la teoría social. Esta debe brindar concepciones sobre la naturaleza de la actividad social humana y sobre el agente, que pueden ser colocadas al servicio del trabajo empírico. El tipo de generalizaciones que va a ser importante son las "que los actores conocen y aplican en su desempeño" (Giddens, A.; 1980). Son diferentes de las generalizaciones que se refieren a "circunstancias" ignoradas por los agentes y que "actúan" sobre éstos, visión que tiene un fuerte componente de irracionalidad en la interpretación de las acciones sociales y de los actores. Para Giddens los componentes racionales e irracionales se combinan: "las cosas suceden y los actores hacen que sucedan".

Pero lo que importa analizar es lo que los actores saben sobre sus razones para actuar, o sea, la cognitivdad de los agentes. Su posición frente a la acción humana es una clara crítica a las corrientes estructuralistas, pero al mismo tiempo se diferencia de la visión que tiene el individualismo metodológico del actor y de la acción. Para el individualismo metodológico, el actor es un individuo que actúa con otro, con un objetivo claro y definido, que es el de "maximizar las utilidades de su acción". La acción sería "racional con arreglo a fines", y el actor sería un *homo economicus* que mide los costos y los beneficios de su acción.¹¹ Sin embargo el actor reflexivo de Giddens está orientado por las rutinas de la vida cotidiana, y cuando actúa está presente el inconsciente en su acción, así como también todos aquellos componentes de la conciencia que no se pueden explicitar por medio de la palabra (conciencia práctica).

4. Agencia y reflexividad de la acción: espacios de libertad y determinación

Según Giddens, para tener acceso a la cognitivdad de los agentes hay que tener en cuenta lo que estos están aptos para decir acerca de las condiciones de su acción y de las acciones de otros, y dar importancia a los fenómenos discursivos. Pero también es necesario conocer el significado de la conciencia

práctica o componentes no discursivos de la conciencia.

Es importante para este autor la relación entre la acción social, su significado y subjetividad, y la estructura social con sus constricciones sobre los actores.

No se debe considerar aisladamente la experiencia individual, o la totalidad social. Debemos tomar las prácticas sociales ordenadas en el espacio y el tiempo, recursivas y recreadas continuamente por los actores sociales quienes a través de sus actividades, reproducen las condiciones en que se crean esas actividades.

Cuando trata de agentes humanos se refiere a sus aptitudes cognitivas, señalando que es a través de la "sociología interpretativa" que se conceptualiza esa cognitivdad.

"Los agentes humanos tienen, como aspecto inherente de lo que hacen, la capacidad para entender lo que hacen mientras lo hacen. Las capacidades reflexivas del actor humano están característicamente involucradas, continuamente, en el flujo de la conducta cotidiana... La reflexividad opera apenas parcialmente a nivel discursivo. Lo que los agentes saben sobre lo que hacen y de porqué lo hacen –su cognitivdad como agentes– está ampliamente contenido en la conciencia práctica. Esta consiste en todas las cosas que los actores conocen tácitamente sobre cómo "continuar" en los contextos de la vida social sin ser capaces de darles una expresión discursiva directa"¹².

Reflexividad es:

"carácter monitoreado de flujos continuos de la vida social... monitoreo continuo de la acción que los seres humanos exhiben esperando lo mismo de los otros".

El monitoreo reflexivo de la acción depende de la racionalización, entendida ésta como "un proceso inherentemente envuelto en la competencia de los agentes". La racionalización de la acción está referida a la intencionalidad como proceso y como "rutina característica de la conducta humana ejercida de forma reconocida" (Giddens, A., cap.I, pág. 3). Significa también un monitoreo del escenario donde se desenvuelve la acción. La racionalización de la acción no sólo abarca compromisos normativos o razones para actuar, sino conocimientos y control de los escena-

11 Coleman, James S. (1990); *Foundations of Social Theory*, The Belknap Press of Harvard University Press, Cambridge, Massachusetts, London, England, 994 p.

12 Giddens, A. "La constitución de la Sociedad", Introducción, pág. XIX. 1981.

rios de interacción. Sin embargo la acción social no supone una “libre elección”, sino que está sometida a constricciones. Las normas son “hechos frontera” de la acción, y ante estas son posibles varias actitudes. El conocer estas “fronteras” nos muestra la “competencia” de los actores así como los límites de la libertad de acción.

La acción social implica “encuentros” que a su vez requieren de conocimiento mutuo, el que no es directamente accesible a la conciencia de los actores. Este conocimiento está incluido en ellos y forma parte de su capacidad para continuar en el “ámbito de las rutinas de la vida social”.

La rutina está ligada a la minimización de fuentes psicológicas de ansiedad, es predominante en la vida cotidiana y es componente fundamental de la reflexividad o racionalidad de la acción. Alimenta el sentimiento de seguridad ontológica. Se puede pensar que en función de la necesidad de seguridad ontológica hay un abandono de los espacios de libertad. Pero, en todo caso, es parte también de una elección (sea consciente o semiconsciente), que tiende a disminuir la angustia generada por la inminente imprevisibilidad de la realidad social.

Los actores tienen un continuo entendimiento teórico de las bases de su actividad y son actores “capaces de explicar la mayor parte de lo que hacen”. El monitoreo reflexivo es racionalización y se refiere a conducta intencional o con propósitos, con énfasis en la “intencionalidad”. Tal intencionalidad es tomada como una característica rutinaria de la conducta humana y no implica que los actores han definido objetivos conscientemente en el curso de sus actividades.¹³ El

monitoreo reflexivo de la acción se refiere a las capacidades de los agentes humanos para explicar porqué ellos actúan como lo hacen teniendo buenas razones para su conducta, y a las acciones de actores tomados en conjuntos de interacción. Entonces, en principio se puede suponer que el agente es capaz de escoger tanto sus actividades rutinarias como las rupturas a las rutinas. El quiebre de la rutina para este autor está identificado con un elemento más irracional, que él llama de motivación. La motivación se refiere al potencial para la acción, y la mayor parte de nuestra vida cotidiana no sería directamente motivada. La motivación aquí no es una forma de pasión que se impone sobre la voluntad del individuo y limita su capacidad para decidir. La motivación es asociada al cambio de las rutinas.

Pero hay en su teoría dos factores que ponen en cuestión la capacidad de monitoreo reflexivo (o de escoger) del ser humano. Estos factores son: factores inconscientes e influencias que afectan las circunstancias de la acción, en cuyo ámbito los individuos llevan a cabo su conducta. Estas son circunstancias de la acción, son los contextos donde la acción se desarrolla y tienen características facilitadoras y coercitivas de la acción. (Giddens, A., Cap6, pág.280). Los agentes no escogen ni las “condiciones desconocidas de la acción” (porque les son desconocidas), ni las “consecuencias impremeditadas de la acción” (porque escapan a la intencionalidad y previsibilidad del agente). Pero esto no significa falta de libertad de decisión, sino que el agente no controla de forma totalizadora el mundo que lo rodea.

Ni el sujeto (agente humano) ni el objeto (sociedad o institución social), tiene primacía uno sobre otro, sino que “cada uno es constituido en y por prácticas recurrentes”. La noción de acción humana presupone la de institución y viceversa. El concepto de acción se refiere a dos componentes: *capability* y *knowledgeability*. *Capability* implica la posibilidad del agente, que “podría haber actuado de otra manera”. *Knowledgeability*, significa todo lo que los miembros de una sociedad conocen sobre esta sociedad y las condiciones de su actividad dentro de esta. Los agentes tienen conciencia discursiva y conciencia práctica y esta última, tal vez, esté más próxima de la noción de *habitus* de Bourdieu. Se entiende por conciencia práctica “la variedad de formas tácitas de conocer cómo actuar en los contextos de la vida social”.

En la acción también hay elementos de irracionalidad constituidos por consecuencias impremeditadas

13 Giddens, A. Op. Cit.

“Hablar de reflexividad como algo asentado en el monitoreo continuo de la acción que los seres humanos exponen, esperando lo mismo de los otros. El monitoreo reflexivo de la acción depende de la racionalización, entendida aquí más como un proceso que como un estado, está inherentemente relacionada a la competencia de los agentes... La racionalización de la acción, referente a la intencionalidad como proceso, es, como las otras dos dimensiones, una rutina característica de la conducta humana ejercida de forma reconocida...incorpora el monitoreo del escenario donde se desarrolla la interacción... La racionalización de la acción, constituye la base principal sobre la cual la “competencia” generalizada de los actores es evaluada por los otros”. [Traducción personal].

de los actos que a la vez configuran las condiciones no reconocidas de las acciones. La intencionalidad es una parte de la acción y las consecuencias impremeditadas de las acciones es otra. La cognitividad de los agentes humanos está siempre vinculada al inconsciente y a las condiciones no reconocidas y consecuencias impremeditadas de la acción.

Las consecuencias no intencionales de las acciones pueden generar lo que se denomina como el "efecto acordeón" de las acciones, en donde varias de las consecuencias de las acciones no están al alcance del poder de los agentes. Si las consecuencias impremeditadas de las acciones tuvieran como entiende Merton una "función latente", o sea que existieran por una "razón o necesidad del sistema social", no serían consideradas irracionales, sino que cumplirían con una "racionalidad social" (Giddens, 1986). En este caso lo imprevisible pertenecería a ese campo que sería el más extenso dentro del mundo social, ya que según el autor "muy pocas prácticas repetitivas culminan en consecuencias regularizadas que se institucionalizan". Entonces el campo que permite la libre elección se amplía, pues el espacio de indeterminación puede también ser considerado como espacio de libertad.

Finalmente, en el concepto de "agencia" encontramos la clave del concepto de libertad de acción. La "agencia" es la capacidad para hacer las cosas, es lo que el agente hace, fenómenos que el agente tiene más o menos bajo control, y que generalmente son los contextos inmediatos de la acción o la interacción. En la agencia es donde encontramos el poder, entendido como capacidad para actuar en el mundo o para abstenerse de actuar, pero esa capacidad también va a ser diferencial de acuerdo a las posibilidades de acceso a la información y al conocimiento que tenga el individuo tanto en el contexto donde la acción se desenvuelve, como en la situación generada por las consecuencias de las acciones, algunas de las cuales son indeterminadas. O sea, los contextos "inmediatos" van a variar según la posición de cada agente.

Giddens entiende que la posibilidad de articular intereses discursivamente es generalmente distribuida de modo asimétrico en la sociedad. Que los que están en escalones inferiores de la sociedad estarán más limitados en formular discursivamente sus intereses, sobretudo a largo plazo, y tendrán menos posibilidades de trascender el carácter situado de sus actividades, así como tener un discurso que vincule

sus intereses con las condiciones para su realización. (ver Giddens, A.; cap. 6, pág. 277)

Aquí importa también señalar la definición de otro concepto que el autor trabaja, que es la "dialéctica de control", íntimamente relacionada a la comprensión de la agencia y del poder. Significa que todas las formas de dependencia ofrecen recursos por los cuales quienes están subordinados pueden influenciar las actividades de los superiores. El escepticismo o la crítica a la ideología oficial puede ser expresado en varias formas de distanciamiento e incluso en el sentido del humor. Es por lo tanto, un espacio de libertad atribuido al agente reflexivo de la teoría de la estructuración, incluso en situaciones de dominación.

Relación agencia y estructura: un acento sobre la acción

La teoría de la estructuración nos hace pensar en un distanciamiento de Giddens de las versiones estructuralistas. En ella conecta el significado de la acción con el análisis de sus condiciones no-anticipadas y las consecuencias impremeditadas de la acción. Acentúa la importancia de las prácticas cotidianas en la constitución de la actividad social. Intenta conectar la noción de acción humana con la explicación estructural.

Implica una teoría del agente humano o del sujeto, que tiene en cuenta las condiciones y consecuencias de la acción y una interpretación de la estructura como algo que envuelve ambos, las condiciones y las consecuencias. Estructura social incluye dos elementos, modelos de interacción y continuidad de interacción en el tiempo. Esta estructura tiene una "existencia virtual", existe sólo en instancias o momentos. Como estructura, se refiere a propiedades estructurales, éstas entendidas como "reglas y recursos recursivamente implicados en la reproducción de los sistemas sociales", pero que existe en el tiempo presente, como momentos del sistema social.

La constricción estructural es entendida como la "fijación de límites a la gama de opciones a que un actor, o pluralidad de actores, tienen acceso en una circunstancia dada o tipo de circunstancia". La estructura no es sólo entendida como limitante sino también como facilitadora de la acción social. No es algo exterior al individuo, que se le impone y determina sus acciones, sino que está constituida por esas acciones rutinizadas sobre las cuales los actores tienen un conocimiento implícito. Supone por lo tanto un actor social contingente y reflexivo, y no un mero

elemento de un conjunto de elementos. Esta dualidad de la estructura implica el “carácter recursivo de la vida social, y expresa la dependencia mutua de la agencia y la estructura”.

Mientras los sistemas sociales son modelados en el tiempo y en el espacio como continuidades de la reproducción social, la estructura no existe en el tiempo y en el espacio, excepto en los momentos de constitución de los sistemas sociales, como prácticas sociales recurrentes. Los sistemas sociales, por contraste con la estructura, existen en el tiempo y en el espacio, y están constituidos por prácticas sociales. Implican el monitoreo reflexivo de la acción en conjunto con la racionalización de la conducta. Trascienden el ahora, conservando las características de reflexividad y racionalización de la conducta atribuida a la agencia.

La estructura también es entendida por el autor como reglas y recursos. Las reglas se encuentran en el contexto de desarrollo histórico de totalidades sociales, recursivamente implicadas en prácticas. Las reglas no siempre son conocidas o formuladas discursivamente. Giddens explica esto con el ejemplo del niño que sabe un idioma y no sabe explicar las reglas discursivamente. En este caso no necesariamente las reglas pueden ser definidas. Las reglas de la vida social son técnicas o procedimientos generalizables aplicados al desempeño y reproducción de prácticas sociales. Las reglas formuladas, las que tienen expresión verbal como las leyes, reglas de los juegos, del lenguaje, etc., son expresiones codificadas de las reglas. Las reglas son invocadas constantemente en el decorrer de las actividades del día a día, muchas veces tienen una influencia más profunda sobre la generalidad de la conducta social, y están involucradas en la producción y reproducción de prácticas sociales.

Los recursos implican la centralidad del concepto de poder, y éste es definido como “la capacidad de un actor [o de una colectividad] de lograr su voluntad”. Se pueden tratar los recursos como las bases y vehículos del poder, comprendiendo las estructuras de dominación, como partes de la interacción. El poder es generado por formas definidas de dominación en un camino paralelo que envuelve roles y prácticas sociales (Giddens, A., *Central Problems in Social theory*, cap. 2).

Cuestionamientos sobre algunos conceptos de Giddens.

Son varias las preguntas que nos formulamos con respecto a la “Teoría de la Estructuración” de Giddens.

1. Primero nos podemos preguntar ¿cuándo, y en qué situaciones se puede separar la conciencia discursiva de la conciencia práctica?

Sobre todo: ¿cuáles son los mecanismos que nos permiten identificar la presencia de la “conciencia práctica” en la acción social? Ese saber incorporado que se manifiesta en nuestra conducta cotidiana pero que no podemos expresar discursivamente, ¿porqué no lo podemos expresar por medio de la palabra? No queda suficientemente claro cuáles son los mecanismos que nos hacen actuar de determinada forma y que a la vez nos impiden manifestar por la palabra lo que estamos haciendo.

Debemos tener en cuenta que la noción de conciencia práctica supone un agente que conoce porqué está actuando, pero que a la vez se encuentra imposibilitado de expresarlo discursivamente. Por lo tanto, ¿la cognitividad presente en la acción como conciencia práctica, es realmente consciente?

El ejemplo del lenguaje, con el que trabaja Giddens, es muy claro para visualizar el problema. Por un lado, nosotros hablamos un idioma, en este caso el español. El hecho de lograr hablar y comunicarnos a través del idioma supone un conocimiento tácito de las reglas del idioma, pero no todos los individuos son capaces de expresarlas discursivamente. Ahora bien, continúa en duda el cuestionamiento que hicimos anteriormente. ¿El hecho de que podamos hablar español desde niños, supone que somos sujetos cognitivos de las reglas que componen el idioma español o supone una incorporación del idioma a través de la socialización que vamos adquiriendo de forma no totalmente racional?

Giddens responde que en la práctica rutinaria (en este caso el hecho de incorporar el idioma en nuestra vida cotidiana desde pequeños), aprendemos las reglas del idioma que forman parte de nuestra conciencia práctica. Por lo cual volvemos al punto de partida de la discusión, sin resolverla.

Parecería que todo sucede de tal forma que habría un “inconsciente” no trabajado suficientemente en la teoría de Giddens, que va condicionando nuestras rutinas y acciones, y que no siempre permite que manifestemos discursivamente las razones de nuestros actos. Tal vez esté aquí el espacio de condicionamiento de la libertad de

elección en la teoría de la estructuración, pero eso no está explicado.

2. Vinculado a estos conceptos, no queda claro si la noción de conciencia práctica incluye la racionalización. La conciencia práctica podría ser racional en la medida que hay razones para actuar y un conocimiento de los contextos inmediatos de interacción, así como se sabe porqué se está actuando y se tiene potencialmente la capacidad para explicarlo. Pero en la definición de la conciencia práctica, no está incluida la explicación de la acción, por lo tanto, hay un espacio que puede estar reservado a la irracionalidad.
3. Pero, ¿qué sucede con los contextos de acción que no son inmediatos? ¿La posibilidad diferencial de acceso a información de los actores, no es una premisa básica para entender el contexto de interacción conocido por el agente? En otras palabras, no todos los actores tienen la misma posibilidad de monitoreo reflexivo de sus acciones ya que esta dependerá de la "situación" en que estos se "ubiquen". Por lo tanto volvemos a antiguos problemas estructuralistas, en donde parece que existirían "causas sociales" que "actúan" sobre las acciones de los individuos limitando su cognitivdad y su racionalidad.
¿Hasta dónde queda superado el estructuralismo?
4. Su noción de estructura resulta bastante vaga. La estructura implica la acción puntual, y las reglas y los recursos implicados en estas acciones (recursos materiales o autoritarios que incluyen el poder del ser humano sobre la naturaleza o sobre otros seres humanos). Pero no se explica cómo se dio esta distribución de poder entre los actores y cómo se continúa manteniéndola, sin recurrir a explicaciones que serían de corte estructural, como por ejemplo, responsabilizar al Estado-nación como agente que sustenta el orden actual, y a la "ideología dominante" por sustentar y reproducir la división de poder existente. Con este tipo de explicaciones se vuelve al nivel de las "entidades abstractas", para explicar fenómenos sociales como el poder y la estratificación. Siempre queda la sensación de que Giddens considera implícitamente una idea de estructura social más "estructural" de lo que reconoce.
5. En relación a las "ausencias" en su definición de estructura, su definición de agencia presenta

problemas. Si bien hay una relación dialéctica entre el agente y la estructura, donde ninguno prevalece de forma definitiva, el elemento explicativo de la estructura es el agente. La cognitivdad del mismo, las condiciones desconocidas en que este desarrolla la acción y las consecuencias impremeditadas de las acciones, constituyen la estructura. Esta es entendida en sentido sincrónico, como una parte de la acción del individuo, constituida por esta acción. Al mismo tiempo, Giddens señala que la estructura "facilita" y/o "construye" la acción. ¿Quiere decir entonces que la acción se limita o se facilita a sí misma, o que hay elementos "externos" a la acción que intervienen sobre esta? Parecería que los elementos que intervienen en la acción del agente son parte de la acción en sí misma, por lo que la estructura no es ni más ni menos que la acción y el agente que la compone. Esta no "trasciende" al actor individual ni a la situación de interacción entre los actores. Por lo tanto estas definiciones dejarían a Giddens más próximo de las concepciones "subjetivistas" que él desea "superar". En este sentido la posibilidad de la libertad de elección está tan solo limitada a la voluntad del individuo y a la situación, compuesta de condiciones no previstas y de las consecuencias indeterminadas de las acciones.

5. El agente con *habitus*: una lectura peculiar de la determinación

Según P. Bourdieu, no se debe entender al agente social reducido al papel de "soporte de la estructura". Sino que es importante destacar las "capacidades creadoras, activas, inventivas, del *habitus* y del agente". El *habitus* entendido como "conocimiento adquirido y también como un haber, un capital (de un sujeto trascendental en la tradición idealista) o *habitus* como una disposición incorporada, casi postural, pero de un agente en acción".¹⁴

El agente entendido por Bourdieu no es necesariamente consciente ni finalista, y el *habitus* actúa como "un sistema de disposiciones adquiridas por el aprendizaje implícito o explícito que funciona como un sistema de esquemas generadores, es generador de estrategias que pueden ser objetivamente afines a los intereses objetivos de sus autores sin haber sido

14 Bourdieu, P. "O Poder Simbólico", cap. III.

expresamente concebidas para este fin". Y más adelante prosigue, "sin que las personas tengan absolutamente conciencia de estarse sacrificando por un deber y menos todavía, de procurar la maximización del lucro (específico)". Queda claro entonces que el individuo con el que trabaja Bourdieu es diferente del *homo economicus* que maneja el individualismo metodológico. No es ni un individuo calculista y absolutamente consciente de todas sus acciones, ni un individuo "sostén" de fuerzas sociales, inconscientemente orientado y totalmente irracional. Simplemente es un agente habituado.

El *habitus* es también un "sistema de disposiciones durables, estructuras estructuradas predispuestas a funcionar como estructuras estructurantes, esto es, como principio generador y estructurador de las prácticas y de las representaciones que pueden ser objetivamente reguladas y regulares sin ser un producto de la obediencia a reglas, objetivamente adaptadas a su fin sin suponer la intención consciente de los fines" (Bourdieu, 1989).

Hablar de *habitus* no significa referirse a la intención estratégica de las acciones, sino a un agente casi-consciente y a una acción respaldada por un cuerpo de conocimientos semiformales, dictados, lugares comunes y preceptos éticos (como el que nos indica "esto no es para nosotros"). Los agentes actúan en función de "principios inconscientes del ethos" que determinan las conductas consideradas como "razonables" o "absurdas" de cualquier agente sometido a éstos (y para Bourdieu todos estamos sometidos a los principios). En principio, ya se puede observar que es escaso el espacio que le queda a la libertad de elección.

Los agentes son individuos cuyas prácticas están limitadas de forma "semiconsciente" por lo que el autor llama de "condiciones objetivas"¹⁵ Las condiciones objetivas son las condiciones de existencia, las

necesidades económicas y sociales que pesan sobre las relaciones familiares y sobre lo que constituyen las "primeras experiencias" de los individuos.

Este individuo conoce de forma semiconsciente los límites de sus acciones, y el alcance que puede dar a sus aspiraciones, las cuales no sobrepasarán las condiciones objetivas que están en la constitución de las aspiraciones. Las condiciones objetivas son las que producen las estructuras del *habitus* y están en el principio de la percepción y de la apreciación de toda experiencia ulterior. Son los *habitus* los que definen lo posible y lo imposible, lo probable y lo seguro, y hacen que algunos sientan como razonables y naturales prácticas o aspiraciones que otros sienten como impensables o escandalosas. La práctica no es vista de forma mecanicista, como una reacción espontánea directamente determinada por las condiciones que la preceden. La práctica tiene relativa autonomía con respecto a la situación puntual y es producto de la "relación dialéctica entre una situación y un *habitus*".¹⁶

Por otro lado, el inconsciente es tratado como el olvido de la historia que condiciona nuestras prácticas. Aunque de todas formas las prácticas estén incorporadas, no necesariamente nos acordamos cómo estas fueron adquiridas. Ese olvido nos deja menos elementos para poder decidir. Bourdieu llama al olvido "amnesia de la génesis", que nos hace aprehender la historia como un hecho consumado, sin poder ver el proceso de producción del *habitus* o como lo llama el autor, de "interiorización y de exteriorización". Así tenemos la impresión de que nos encontramos ante una realidad preestablecida desde afuera de nosotros, ya que no vimos la producción diacrónica de esa realidad. De todas formas esa amnesia se podría recomponer, haciendo un proceso de reconstrucción de esa historia. Pero el autor no prevé explícitamente esa

15 Bourdieu, P. "Esboço de uma teoria da prática" "Las prácticas pueden encontrarse objetivamente ajustadas a las posibilidades objetivas... sin que los agentes procedan al menor cálculo o incluso a una estimación, más o menos consciente, de las posibilidades de suceso. Por el hecho de que las disposiciones durablemente inculcadas por las condiciones objetivas (que las ciencias aprende a través de las regularidades estadísticas como probabilidades objetivamente ligadas a un grupo o clase) engendran aspiraciones y prácticas objetivamente compatibles con las condiciones objetivas".

16 Bourdieu, P.; Ibid... "Habitus, entendido como un sistema de disposiciones durables y transponibles que, integrando todas las experiencias pasadas, funciona a cada momento como una matriz de percepciones, de apreciaciones y de acciones... Principio generador durablemente armado de improvisaciones regladas... produce prácticas ...pero ajustándose a las exigencias inscritas a título de potencialidades objetivas en la situación directamente afrontada, no se dejen deducir directamente de las condiciones objetivas..."

posibilidad, por lo tanto el *habitus* acaba funcionando como una imposición sobre la voluntad humana.

Por otro lado y relacionado a esto, los *habitus* parten, como dijimos antes, de condiciones de existencia determinadas. A su vez estas condiciones de existencia o condiciones objetivas, producen “sistemas de disposiciones semejantes” o *habitus* de relativa homogeneidad, del cual resultan ciertas prácticas armonizadas, regularizadas y con cierta objetividad, que son vividas como evidentes y necesarias por los agentes dotados de los esquemas de interpretación de estas prácticas. Son agentes que pertenecen a un mismo grupo o clase, producto de condiciones objetivas idénticas, y que por ello son capaces de tener prácticas que los homogeneizan como grupo y que a su vez los distinguen de otros.

Partiendo de las condiciones objetivas, pasando por el *habitus* y llegando a las prácticas sociales, se aprecia el proceso de construcción de identidades y de diferenciación entre agentes y grupos sociales.

No hay una concertación consciente de las prácticas entre individuos de un grupo o clase como la podemos suponer en el caso del complot, como por ejemplo, cuando nos referimos a la política de una clase que gobierna para sí. Esa concertación de las prácticas no es vista como una “acción intencional con arreglo a fines”, sino simplemente como una “armonización objetiva de los *habitus*”.¹⁷ Podríamos en

este caso comparar la noción de concertación de las prácticas que provoca el *habitus* con la de legitimidad trabajada por Weber, y que prevé, por ejemplo, que quien acepta la moneda como instrumento de cambio tiene en cuenta implícitamente la posibilidad de que otros agentes acepten reconocerle esta función.

El mismo significado adquieren las conductas de la vida cotidiana. Los agentes sin quererlo ni saberlo, o sea sin intención o dominio consciente, producen y reproducen sus condiciones objetivas. Sus acciones son producto de un *modus operandi* que sobrepasa sus intenciones conscientes. Sus prácticas son producto de disposiciones objetivamente concertadas, constituyen la “interiorización de las estructuras objetivas”. Por eso las prácticas de los miembros de un mismo grupo o de una clase tienen un “sentido objetivo, unitario y sistemático” que trascienden las intenciones subjetivas y los proyectos conscientes de individuos o grupos.

Con respecto al agente, Bourdieu ilustra:

“los individuos visten los habitus como hábitos, así como el hábito hace al monje, esto es, a la persona social, con todas las disposiciones que son, al mismo tiempo, marcas de la posición social y, por lo tanto, de la distancia social entre las posiciones objetivas, entre las personas sociales coyunturalmente aproximadas (en el espacio físico que no es el espacio social) y la reafirmación de esa distancia y de las conductas exigidas para “guardar sus distancias” o para manipularlas estratégica, simbólica o realmente, reducir las (cosa que es más fácil para el dominante que para el dominado), aumentarlas o simplemente mantenerlas...” (Bourdieu, 1972).

Presenta un agente cuyas prácticas no resultan de “propiedades inscriptas en la situación” como para el interaccionismo simbólico; las relaciones interpersonales no son relaciones de individuo a individuo, donde la verdad de la interacción reside en la interacción misma. En cambio, hay una estructura objetiva de la relación entre los individuos agrupados, que no es coyuntural a una situación. A través del *habitus*

17 Bourdieu, P. “Esboço de uma teoria da prática”.

“La armonización objetiva del habitus de grupo o de clase es lo que hace que las prácticas puedan ser objetivamente afinadas en la ausencia de cualquier interacción directa y, a fortiori, de cualquier concertación explícita...”

...si las prácticas de los miembros del mismo grupo o clase son siempre más y mejor ajustadas de lo que desean o saben los agentes, es porque, como dice todavía Leibniz, “siguiendo solamente sus propias leyes”, cada uno se armoniza con el otro. El habitus sólo es esa ley inmanente, *lex insita*, depositada en cada agente por la educación primera, condición no solamente de concertación de las prácticas, sino también de las prácticas de concertación, puesto que las correcciones y los ajustes conscientemente operados por los propios agentes suponen el dominio de un código común y que los emprendimientos de movilización colectiva no pueden tener suceso sin un mínimo de concordancia entre los habitus de los agentes movilizadores (por eje. profetas, jefes de partido, etc.) y las disposiciones de aquellos

cuyas aspiraciones ellos se esfuerzan por expresar...” p. 52

los individuos llevan consigo su posición presente y pasada en la estructura social.¹⁸

Existe una homogeneidad característica de las condiciones sociales de la producción del *habitus* o una homología entre *habitus* de los miembros de una misma clase o grupo, producto de la interiorización de las mismas estructuras. Hay una homología de las visiones del mundo.

Pero también las visiones del mundo son singulares, y los puntos de vista son singulares, aunque estén concertados. Porque el *habitus* va siendo transformado por las experiencias que se integran en una biografía sistemática del individuo, que parte de la situación originaria de clase, experimentada desde la estructura familiar, pasando por una inserción escolar, y estructura las experiencias posteriores como la inserción profesional y el *habitus* correspondiente a la situación ocupacional.

El agente de Bourdieu en su accionar internaliza estructuras objetivas, las produce y reproduce de forma semiconsciente. Y las acciones colectivas que desarrolla no son explícitamente concertadas; la concertación de las prácticas es inconsciente y producto de las condiciones objetivas, asimiladas por el *habitus*.

Relación entre individuo, *habitus* y estructura

Por un lado tenemos un agente que es presentado como un individuo que no está reducido a simple "molécula que choca con otras moléculas". Es un individuo no sólo biológico, sino con una trayectoria social irreducible, portador de una historia colectiva, de estructuras objetivas que se reproducen e inculcan a través de las experiencias. Este individuo internaliza con el *habitus* las estructuras objetivas y las exterioriza con sus prácticas sociales. Esto provoca la reproducción de las estructuras y al mismo tiempo la singularización de las experiencias individuales o grupales. Lo que anteriormente vimos con el nombre

de homología y biografía sistemática, respectivamente.

Para entender totalmente la noción de *habitus* y el rol del agente en este esquema teórico, es necesario mostrar lo que el autor entiende por estructura.

Para Bourdieu, estructura es la dimensión social en que los hombres constituyen relaciones de poder. Hay un sistema objetivo de dominación que los hombres reproducen, manifiesto no sólo a través de aparatos coercitivos, del Estado o de las ideologías oficiales, sino en las representaciones sociales y elecciones estéticas que estos hacen. Por lo tanto, las opiniones y las prácticas engendradas por el *habitus* reproducen la posición que ocupan los agentes, reproduciendo las relaciones de poder existentes.

Pero, según el autor, dentro de la sociedad existen campos, entendidos como "espacios estructurados de posiciones". Los campos pueden ser: la política, la filosofía, la religión, el arte, etc. La estratificación del poder dentro de la estructura social se da en cada uno de los "campos". La noción de campo está marcando que las sociedades se pueden entender como un conjunto de "objetos de disputa" y "personas prontas a disputar el juego" y dotadas de un *habitus* que les permita un reconocimiento de las leyes del juego.¹⁹ Hay características específicas de cada campo, intereses específicos, leyes de juego propias. Y hay características universales, donde se da la lucha entre dominantes y dominados, entre lo viejo que ya está asentado y lo nuevo que quiere ingresar.

El campo es un espacio donde se manifiestan las relaciones de poder, y se estructuran a partir de la distribución desigual de un capital social que determina la posición de los agentes. Los dominantes poseen dentro del campo que dominan la mayor cantidad de capital social. Los dominados se caracterizan por la ausencia de este capital o por tenerlo en menor cantidad. Los agentes invierten en los campos tratando de acumular capital social, pero cada agente invierte de acuerdo a su posición social actual y potencial en el interior del campo.

El individuo conoce las reglas del juego del campo y trata de actuar para mejorar su posición dentro de este. Si pertenece al polo dominado usa estrategias de "subversión", que en lugar de modificar las posiciones de dominantes y dominados, refuerzan y reproducen las relaciones ya existentes dentro del

18 Bourdieu, P. Ibid...

"...la ilusión de la predestinación nace de la ignorancia de las condiciones sociales de la armonía de los gustos estéticos o de las inclinaciones éticas, percibidas como certificación de afinidades inefables que ella funda...en tanto producto de la historia, el *habitus* produce prácticas, individuales y colectivas, produce, por lo tanto, en conformidad con los esquemas engendrados por la historia" P. 56

19 Bourdieu, P. "Questões da sociologia". Edit. Marco Zero Ltda., Rio de Janeiro, 1983.

campo. Las relaciones de antagonismo se convierten en relaciones de complicidad subyacente y acuerdo entre lo que debe ser disputado. Los agentes tienden a la reproducción de las relaciones del campo y quienes entran en el juego contribuyen a la reproducción del juego. Parece haber muy poca posibilidad de que los individuos salgan del juego, y siempre deberán aceptar las reglas si quieren permanecer en la disputa dentro de ese campo. Pero siempre se está dentro de un campo, y habrá que aceptar las reglas del juego. Aceptarlas significa al mismo tiempo cuestionar, pero reproduciendo la estructura de dominación dentro del campo. Al mismo tiempo, el *habitus*, siendo una lectura particular de la estructura de dominación, sirve como interpretación, pero deja muy poco espacio a la acción creativa. Las opciones se restringen en todo caso a la elección de los campos y de las estrategias de subversión.

Cuestionamientos a la teoría de Bourdieu

Después de exponer los conceptos principales con los que trabaja Bourdieu, nos quedan varios cuestionamientos.

1. A través del *habitus* se da la interiorización de las condiciones objetivas las cuales se manifiestan en las prácticas de los agentes, quienes a su vez reproducen estas condiciones objetivas. Entonces el *habitus* juega un papel de reproductor de las condiciones objetivas de la vida social de los individuos y por lo tanto se hace sumamente difícil con este esquema teórico pensar en la posibilidad de cambios sociales. Aunque lo quieran, los individuos se encuentran presos en el juego de la reproducción, y no hay decisión que puedan tomar para liberarse.
2. Por otro lado, es difícil pensar qué tipo de intermediación entre condiciones objetivas y prácticas sociales es el *habitus*, pues actúa la reproducción. Por este motivo, es difícil entender las prácticas sociales más allá de una respuesta mecánica de los individuos a las condiciones objetivas. Y suponiendo que así fuera: ¿qué tiene de interesante el *habitus* si ya sabemos que lo que hará es reproducir las condiciones de existencia del agente?
3. En relación con esto, no queda mucho espacio para pensar en la transformación de los campos. Si en cada campo se reproduce la estructura fundamental que es la de dominados y dominantes, ¿cuál es el espacio para las modificaciones que desde tiendas heterodoxas se manifiestan contra la ortodoxia (por ejemplo, dominados y dominantes en el campo de la cultura respectivamente)? Vale decir, si sólo se legitima lo que es reconocido por los dominantes como válido, ¿cuál es la posibilidad de que los dominados cuestionen esa legitimidad?. Parece ser que aquellas manifestaciones de los dominados que no afectan la estructura básica de dominación son cooptadas por los sectores dominantes. También los sectores dominados, para no quedar fuera del campo o "fuera del juego" no cuestionan la estructuración del poder, o si lo hacen son dejados al margen del campo en cuestión. Si aplicamos esta perspectiva para analizar varios campos como el del arte, la moda, etc. ¿no descubriremos que las mejores o más innovadoras creaciones son las que quedan "fuera del juego"? Pero, ¿cómo podremos saberlo si están fuera del campo? No parece existir la posibilidad de disputa desde fuera de un campo. Es como si estar fuera significara tener otro lenguaje, que no dialoga con el que está adentro y por lo tanto no se reconoce. Al mismo tiempo, ¿es posible elegir quedar fuera de un campo? Podemos pensar que sí, aunque el momento de la opción termina apareciendo en este esquema teórico como un momento de reproducción, donde la opción libre del dominado nunca trasciende la estructura de dominación. Puede ser que los dominantes dentro del campo tengan una posibilidad de elección más libre, pero sin distinción, también tendrán el componente de reproducción y el objetivo permanente de perpetuar la dominación.
4. Continúa siendo difícil concebir un cambio social, sobretodo porque los dominados tienen el papel de reproductores de la cultura, los hábitos y los estilos de vida de las clases dominantes. Y si Bourdieu estudia los particulares estilos de vida de cada clase social, lo hace mostrando que son específicos a cada clase, dadas las condiciones objetivas en las que estas se mueven, las que determinan los gustos y aspiraciones de los que comparten dichas condiciones. Tales estilos de vida por un lado producen la identificación de los individuos como pertenecientes a una clase o fracción de clase (los identifica implícitamente), y por otro, los diferencia de quienes no

comparten su situación objetiva ni los mismos estilos de vida. Pero siempre hay un modelo de estilo de vida legítimo y legitimado que es el de la clase dominante. Son modelos estéticos y de comportamiento reconocidos por todos como los "cultos", "distinguidos", los modelos a los que todos aspiran, cada uno desde sus condiciones de existencia.

5. Por último, no queda muy claro cuál es el rol del individuo, y hasta dónde llega su capacidad de opción y decisión en la vida cotidiana. Tenemos un individuo que decide, limitado por las condiciones objetivas en las que se encuentran, y que no puede sobrepasar las reglas de juego de cada campo ni la estratificación de poder básica que es característica universal de los campos (entre dominados y dominantes). Además aparece el *habitus* a través del cual el individuo reproduce las condiciones objetivas. Dentro de esos límites, el actor elige, opta entre la escasa gama de opciones que le quedan y sin sobrepasar estos límites. Digamos que es un agente más parecido al sujeto tratado por el estructuralismo, limitado en sus opciones. Es una noción que tiene sentido de realidad pero continúa sin explicar el papel creativo asignado al concepto de *habitus* en este esquema. O por lo menos podemos decir que la función del *habitus* queda acotada a la reproducción de las estructuras, la cual se da en cada individuo de acuerdo a la posición que éste ocupe en estas estructuras.

6. Conclusión Superar los dualismos

Como vimos desde el principio de este trabajo, los autores contemporáneos se han planteado como desafío sobrepasar los dualismos estructura-individuo, subjetividad-objetividad, racionalidad-irracionalidad. La discusión a través de estas dicotomías ha representado un dilema todavía más profundo, que es el de la determinación humana o de la libertad para escoger. Es necesario reconocer que en este artículo ha estado subyacente todo el tiempo una concepción racionalista de la libertad de elección humana, no en su versión maximizadora y sí en el sentido sartriano. Ya desde mediados de los años cuarenta, Jean Paul Sartre planteaba que la libertad era condición de la existencia humana. Y como para el existencialismo, la existencia prevalece sobre la esencia, cada deci-

sión humana tiene una influencia fundamental sobre el curso de la vida individual y también colectiva. Pero veamos una cita en donde se define qué es esa libertad:

«Si en efecto la existencia precede a la esencia, no se podrá jamás explicar por referencia a una naturaleza humana dada y fija; dicho de otro modo, no hay determinismo, el hombre es libre, el hombre es libertad... Así, no tenemos no detrás ni delante de nosotros, en el dominio numinoso de los valores, ni justificaciones ni excusas. Estamos solos, sin excusas. Es lo que expresaré al decir que el hombre está condenado a ser libre. Condenado, porque no se ha creado a sí mismo, y, sin embargo, por otro lado, libre, porque una vez arrojado al mundo es responsable de todo lo que hace.»²⁰

La libertad está asociada aquí a un acto de conciencia del ser humano, que tiene la responsabilidad sobre cada una de las decisiones que toma, porque cada una de sus decisiones es un acto de creación de sí mismo (de su propia subjetividad) y también del mundo que lo rodea (de la subjetividad colectiva).

Es una noción racionalista, porque el ser humano es el único con conciencia de estar creando y decidiendo. Sabe de ello, y por eso la responsabilidad sobre cada una de las decisiones que toma es grande. Esa conciencia significa, la conciencia de su propia libertad de elección. Cuando justifica sus actos por causas externas que lo determinan o por la fuerza de las pasiones, es cuando miente sobre su propia condición de libertad. A esta mentira Sartre la denomina «actuar de mala fe», lo que para él no representa una censura de carácter moral, sino un error. El error es una mentira que disfraza el carácter libre de la elección:

«Si hemos definido la situación del hombre como una elección libre, sin excusas y sin ayuda, todo hombre que se refugia detrás de la excusa de sus pasiones, todo hombre que inventa un determinismo, es un hombre de mala fe. Se podría objetar: pero ¿por qué no podría elegirse a sí mismo de mala fe? Respondo que no tengo que juzgarlo moral-

20 Sartre, Jean-Paul. 1945. *El existencialismo es un humanismo*. Edit. Edhasa, Barcelona, 1999. Pag. 42.

mente, pero defino su mala fe como un error. En esto, no se puede escapar a un juicio de verdad. La mala fe es evidentemente una mentira, porque disimula la total libertad del compromiso...y que la actitud de estricta coherencia es la actitud de buena fe... »²¹

Pero esa voluntad y reconocimiento conciente de la libertad significa una relación social, en la cual si uno es libre y lo reconoce, también reconoce la libertad de los otros. La responsabilidad sobre las acciones aumenta, porque no solo soy responsable por mis propias decisiones, sino que asumiendo mi libertad asumo la de los otros. Esto puede generar miedo, o lo que en la época se denominó de angustia existencial. Esa angustia deviene del proceso de decisión libre y de la responsabilidad que este incluye.²² En la versión de la sociología contemporánea, la angustia de la imposibilidad de justificación de las acciones por algo externo a nuestra voluntad y que las determina, también es la angustia de no poder predecir lo que vendrá. Paralelamente, Giddens insiste en la noción de seguridad ontológica (por cierto opuesta a la versión existencialista), pero que lleva al ser humano a configurar sus acciones de tal forma que exista una cierta previsibilidad.

Después de un largo periodo de interpretaciones deterministas, la sociología intenta rescatar al actor social de entre las estructuras, de rescatar al hombre del conglomerado social, de rescatar al ser racional y reflexivo de las fuerzas sociales que lo gobiernan. Pero rescatar fundamentalmente el actor o agente con su carácter de ser social, orientado por intereses pero también por rutinas, por el inconsciente, por valores, por condiciones de existencia compartidas por otros.

21 Sartre, Jean-Paul. *Ibid.* Pag. 75.

22 Sartre, Jean-Paul. *Ibid.*

« Todo ocurre como si, para todo hombre, toda la humanidad tuviera los ojos fijos en lo que él hace y se ajustara a lo que él hace. Y cada hombre debe decirse : soy yo quien tiene el derecho a obrar de tal manera que la humanidad se rija según mis actos ? Y si no se dice esto, es porque se enmascara la angustia. No se trata aquí de una angustia que conduciría al quietismo, a la inacción. Se trata de una angustia simple, que conocen todos aquellos que han tenido responsabilidades... » Pag. 38-39.

En este sentido es que se dirigen los esfuerzos de A. Giddens y de P. Bourdieu, y logran importantes avances superando los prejuicios que nos orientaron a escoger un "paradigma único", "un autor guía" o "un sentido para el análisis social".

Giddens, con su individuo reflexivo, muestra lo que nosotros somos o "pretendemos" ser: individuos capaces de explicarnos reflexiva y racionalmente el mundo que nos rodea.

Estamos limitados (y esto tampoco Sartre lo niega, aunque para él, las limitaciones son definidas como situación y no pueden servir de justificación), pero tenemos "capacidades" para entender nuestras acciones y las acciones de otros, para reproducir como para producir "hechos sociales" novedosos.

Si bien Bourdieu acentúa más la acción de reproducción que la de producción, también su agente es producto de condiciones de existencia, pero tiene una modalidad de asimilación e internalización de estas condiciones. El agente construye su biografía, toma decisiones para orientar su vida, aunque las posibilidades que se le ofrezcan o visualice sean correlativas a sus condiciones sociales.

Para Giddens hay un poder implícito en cada una de las acciones y es parte de una capacidad potencial del agente. Pero existen quienes tienen poder (recursos autoritarios y locativos) y quienes lo tienen en menor medida.

Para Bourdieu, el poder está estratificando la sociedad, y en cada campo existen dominados y dominantes. Los primeros carecen o tienen menor capital social y los segundos lo acumulan.

Pero para los dos autores existen acciones posibles de los dominados, que uno denomina como "dialéctica de control" y otro como "estrategias de subversión". En mayor o menor medida vemos que el agente social no queda paralizado ante el poder y puede revelarse de diferentes formas. Cabe entonces al individuo elegir de qué forma se revelará: si con acciones violentas, si con la inserción escolar, si con la ironía, con el arte o con el juego. Lo que resulta inadmisibles, es la justificación de estas opciones en el condicionamiento absoluto, ya sea de las condiciones estructurales o de las pasiones y sentimientos. Sobre este punto, el existencialismo también es claro:

« El existencialismo no cree en el poder de la pasión. No pensará nunca que una bella pasión es un torrente devastador que conduce fatalmente al hombre a ciertos actos y que por lo tanto es una excusa; piensa que el hombre es responsable de su pasión. El

existencialista tampoco pensará que el hombre puede encontrar socorro en un signo dado, en la tierra, que lo orientará, porque piensa que el hombre descifra por sí mismo el signo como prefiere. Piensa, pues, que el hombre, sin ningún apoyo no socorro, está condenado a cada instante a inventar al hombre..Si se entiende que, sea cual fuere el hombre que aparece, hay un porvenir por hacer, un porvenir virgen que lo espera, entonces es exacto. Pero en tal caso está uno desamparado.»²³

Esta construcción permanente del futuro, es más posible con la noción de agente y estructura de Giddens, que con la noción de *habitus* de Bourdieu, ya que la estructura para el primero parece ser algo maleable y construido en la relación con el agente.

Pero ambos autores trabajan nociones complejas como las de conciencia práctica y *habitus*, similares entre si por incluir en la acción del individuo componentes de semiconciencia, de rutina, de lo aprendido en la vida cotidiana, de lo que se trasmite desde la socialización. En estos conceptos está implícito lo que la conducta humana produce y reproduce en la vida social. Los dos términos nos hacen pensar en un agente que no lo puede explicar todo a través de la palabra, con la diferencia de que el *habitus* se refiere a estructuras subyacentes que condicionan la acción, y esto es admitido explícitamente por Bourdieu. En el caso de Giddens no se llega a exponer discursivamente todos aquellos “principios estructurales” que están por detrás del concepto de conciencia práctica, los cuales son presentados como acumulación tácita de rutinas de la vida cotidiana.

En todos estos conceptos encontramos vestigios de determinación, y tal vez, la necesidad de eliminar la angustia que la responsabilidad de la libertad genera.

Pero hay una diferencia fundamental entre los dos autores de la sociología contemporánea. Bourdieu investiga empíricamente su elaboración teórica, aplica sus conceptos y construye hipótesis que son comprobadas con datos de la “irrefutable” realidad. Mientras que Giddens opera con la construcción teórica que ejemplifica con estudios hechos, que no tuvieron como marco teórico la “Teoría de la Estructuración”.

Y como dice Bourdieu refiriéndose a la teoría científica y llamándonos al trabajo empírico:

“...se presenta como un programa de percepción y de acción sólo revelado en el trabajo empírico en que se realiza. Construcción provisoria elaborada para el trabajo empírico y por medio de él, gana menos con la polémica teórica que con la confrontación con nuevos objetos. Por esta razón, tomar verdaderamente partido por la ciencia es optar, asépticamente, por dedicar más tiempo y más esfuerzos a poner en acción los conocimientos teóricos adquiridos invirtiendo en investigaciones nuevas, en vez de acondicionar de cierto modo, para la venta, metiéndonos en un embrollo de meta discurso...”²⁴

Bibliografía

- ALEXANDER, J. et. al. *The Micro-Macro Link*, Berkeley, University of California Press, 1987, introducción, cap.1 y conclusión.
- BARBOSA, Maria Lígia de O. et alli. *Um toque de Clássicos*. Cap. III, Max Weber, Edit. UFMG, Belo Horizonte, Brasil, 2000.
- BLAU, Peter M.; DUNCAN, Otis Dudley. “The American Occupational Structure”. Free Press, 1967.
- BOUDON, R. “Will sociology ever be a normal science?”, *Theory and Society*. págs. 17-5, 1988-89.
- BOURDIEU, P. “Vive la crise! For heterodoxy in science”, *Theory and Society*, 17-5, 1988-89.
- *O poder simbólico*, Lisboa, DIFEL, 1989, cap.III.
- *Questoes de Sociologia*, Rio, Marco Zero, 1983, p.89-94.
- “Esquisse d’une théorie de la Pratique”, Genève, Droz, 1972, p. 157-189 (trad. port, em R. Ortiz, *Pierre Bourdieu*, p. 46-81).
- , y J.C.PASSERON, *A Reprodução, elementos para uma teoria do sistema de ensino*, Rio, Francisco Alves, 1975.
- *Distinction. A Social Critique of the Judgement of Taste*. Harvard University Press, Cambridge, Massachusetts, 1984. cap.1-8.
- COLEMAN, James S.; *Foundations of Social Theory*, The Belknap Press of Harvard University Press, Cambridge, Massachusetts, London, England, 1990, 994 p.
- COLLINS, R. *Theoretical Sociology*, Harcourt Brace Jovanovich, 1988, cap.II.
- FUKS, Saul. “Acaso e determinismo: paradigmas de uma antiga questão”. Em *Caos, acaso e determinismo*.

23 Sartre, Jean-Paul. *Ibid.* Pag. 43 y 44.

24 Bourdieu, P. “O Poder Simbólico”. Edit. DIFEL, Brasil.

- Orgs. Antonio Maria da Silveira et. alli. Edit. UFRJ, 1995, Rio de Janeiro.
- GIDDENS, A. *Central Problems in Social Theory, action structure and contradiction in social analysis*, Berkeley and Los Angeles, University of California Press, 1979, caps. 1 y 2.
- *Profiles and Critiques in Social Theory*, Berkeley and Los Angeles, University of California Press, 1982, caps. 1 y 2.
- *The Constitution of Society*, Berkeley and Los Angeles, University of California Press, 1984.
- *Social Theory and Modern Sociology*, Stanford University Press, 1987, caps. 7 y 12.
- *As consequências da Modernidade*, Sao Paulo, Editora UNESP, 1991.
- HALLADAY, T.C. y JANOWITS (orgs), *Sociology and its Publics*, Chicago and London, the University of Chicago Press, 1992, introducción y cap. 3.
- HOMANS, G. C., *On the Nature of Social Science*, New York, Harcourt, 1967, cap. 2.
- KNORR-CETINA y CICUREL, *Advances in Social Theory and Methodology*, Boston, routledge and Kegan Paul, 1981, Introducción y cap 2.
- LEVINE el al, "Marxismo e individualismo metodológico", *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, 11, 4, 1989.
- MAYHEW, B.H., "Structuralism versus individualism" partes I y II, *Social Forces*, vol. 54, N° 2 y 3, 1980-81.
- SANTOS, Wanderley Guilherme dos. (1999), *Paradoxos do Liberalismo. Teoria e História*. Edit. Revan, Rio de Janeiro.
- SARTRE, Jean-Paul. 1945. *L'existentialisme est un humanisme*. Edit. Gallimard, France, 1996.
- SARTRE, Jean-Paul. 1945. *El existencialismo es un humanismo*. Edit. Edhasa, Barcelona, 1999.
- SILVEIRA RIVERO, Patrícia. "O Mercado Ilegal de Armas de Fogo na Cidade do Rio de Janeiro. Preços e simbologia das armas de fogo no crime." En: *Brasil: As Armas e As Vítimas*, Org. Rubem César Fernandes, ISER/ SAS, Rio de Janeiro, 2005.

Resumen

En este artículo se exponen diferentes formas de comprender el orden social desde la teoría sociológica contemporánea y el espacio que cada una de estas formas deja a la libertad de elección del ser humano. Se muestran los conceptos que intentan superar al estructuralismo y al individualismo metodológico y se exponen las construcciones teóricas elaboradas por Anthony Giddens y por Pierre Buordieu en torno de los temas de la acción social, el concepto de agente con el que trabajan, la relación entre el individuo y la estructura, la noción de racionalidad e irracionalidad, relacionándolos siempre con la discusión sobre la libertad de elección y la determinación de la acción humana y social. Se llama la atención sobre el vínculo entre la interpretación y la investigación empírica, así como la necesidad de ejercer la responsabilidad interpretativa dentro de la sociología.

Descriptorios: Libertad / Elección / Estructura / Responsabilidad.

Abstract

This article examines the different mediums used in understanding social order; from the contemporary sociological theory to the space these mediums mark on the freedom of choice in humans. Concepts are used to show the intent to overcome structuralism and methodological individualism. To capture the underlying themes of social action, the agent-concept, the individual & structure relationship, and the view of rationality & irrationality involving freedom of choice and human & social determination, theoretical constructions created by Anthony Giddens and Pierre Bourdieu were used. Your attention is called upon to connect interpretation and empirical research, just as if there was an inherent need to exercise the interpretative responsibility within sociology.

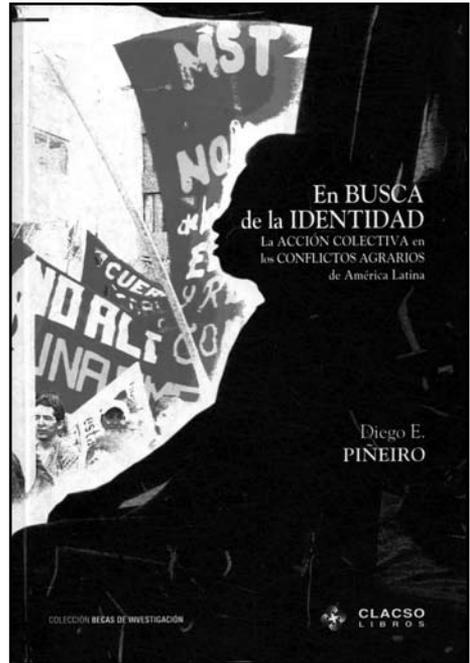
Key words: Freedom / Choice / Structure / Responsibility.

COMENTARIOS DE LIBROS

En busca de la identidad La acción colectiva en los conflictos agrarios de América Latina

En busca de la identidad: la acción colectiva en los conflictos agrarios de América Latina, Diego Piñeiro, CLACSO, Buenos Aires, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales Clacso, 2004, 344 páginas.

Constanza Moreira



Este libro es el resultado de una investigación llevada a cabo por el autor durante los años 2001 y 2002 con el apoyo de una beca del Programa Senior de Movimientos Sociales Agrarios instituido por el Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO), con la cooperación de la Agencia Sueca para el Desarrollo Internacional (ASDI).

El libro analiza las organizaciones y los movimientos sociales agrarios en los cinco países que integran el Cono Sur de América Latina: Argentina, Brasil, Chile, Paraguay y Uruguay. Los movimientos analizados son: el Movimiento de los Sin Tierra en el Brasil; el movimiento campesino paraguayo en sus dos principales expresiones organizativas, la Federación Nacional Campesina y la Mesa Coordinadora Nacional de Organizaciones Campesinas; el movimiento mapuche en Chile; el Movimiento de Mujeres Agropecuarias en Lucha en la Argentina; y la Mesa Coordinadora de Gremiales Agropecuarias en el Uruguay.

El trabajo está estructurado en seis capítulos. Cuatro de ellos se dedican a estos movimientos: y el primero y el último sirven de introducción y marco referencial, y de síntesis y conclusiones respectivamente. Los títulos de los capítulos referidos a los movimientos son particularmente ilustrativos de la índole de los mismos: el capítulo sobre el Movimiento sin Tierra en Brasil se llama "Construyendo la hegemonía"; el de los campesinos paraguayos "La unidad

es un camino trabajado"; el dedicado al movimiento indígena en Chile se llama "Sin disfraces: el pueblo mapuche lucha por su reconocimiento", el de Argentina "Cuando lo privado es político" y el de Uruguay "Rentabilidad o muerte".

Estos títulos hacen referencia a las preguntas que jalonaron el proceso de investigación: ¿qué factores colaboran y cuáles obstaculizan la unidad de cada uno de los movimientos estudiados; cuáles son sus señas identitarias?; ¿cuáles son sus demandas, y qué tipo de conflicto expresan? Y, finalmente, la pregunta política por excelencia: ¿cómo llegan a la arena pública, y cuáles son los factores de éxito o fracaso en este tránsito político, indispensable para su supervivencia?

Para contestar a estas preguntas, el autor trabaja con un conjunto de variables que estructuran el análisis de cada movimiento y viabilizan la mirada transversal de los mismos: orígenes y cronología de los movimientos, tipo de estructura organizativa y condiciones para su membresía, plataforma de demandas, principales medios de lucha, estructura de oportunidades políticas en la que se mueven, tipo de conflictos que enfrentan, principales adversarios.

En un momento en que los movimientos indígenas y agrarios en América Latina vuelven a ocupar la primera plana de los diarios, exhibiendo capacidad para desafiar a los arreglos políticos tradicionales en

países tan diferentes como Bolivia, México, Ecuador o Brasil, el libro de Diego Piñeiro no podía ser más oportuno. Y hay al menos una pregunta que nos hacemos todos ante estos “nuevos fenómenos” (la guerrilla zapatista en México, o el movimiento cocalero en Bolivia) y que el autor busca responder en su texto: ¿qué son? ¿Son tan nuevos? ¿Qué los diferencia del pasado? ¿Cuáles son sus señas de identidad? Y sobre todo: ¿cómo entenderlos?

Ello nos remite a una discusión más compleja: a saber, si este “resurgimiento” de la cuestión agraria responde a la emergencia de nuevas identidades que responden a la presión hegemónica resultante de los procesos de globalización, o más bien son los “viejos” campesinos y trabajadores rurales de antaño, organizados políticamente de otra forma, y resistiendo a un modelo de acumulación que tiende a transformarlos en una especie en extinción.

Piñeiro acierta en su enfoque: hay novedad, y hay factores que subyacen a todos los cambios. La respuesta no es unívoca. Para ello, la lectura del primer capítulo es indispensable. En ella el autor hace un recorrido de las formas de acción colectiva que se han desarrollado en estos cinco países a lo largo del siglo XX, vinculándola con las transformaciones sociales, económicas y culturales de nuestros países. Y encuentra que lo que subyace a todos los cambios es la relación entre el modelo de acumulación y la expresión del conflicto, sobretudo cuando los bienes, como dice Diego, son materiales. Así, vemos como los movimientos agrarios trascienden la lucha por la tierra (aunque ésta permanece, siempre, de algún modo), y se vuelcan a la lucha por el crédito, por los insumos o el apoyo técnico, y a menudo asume la forma de un conflicto más general: el conflicto entre el capital financiero y el capital productivo. Pero también, en el marco de esta reformulación de conflictos “clásicos” aparecen las nuevas luchas, y sobretudo, la lucha por la reivindicación de los nuevos derechos. Hay novedades aquí, y vale citar apenas como ejemplo la lucha por la expansión de la ciudadanía (mapuches), o la visibilización de otras desigualdades, como las desigualdades de género. La tierra como identidad, y no sólo como recurso, también aparece como una novedad vinculada a la resignificación de viejos símbolos. Y estas novedades, como bien señala el autor, fueron urdidas y tejidas en la mal llamada “década perdida” de los ochenta.

Una segunda pregunta que estructura el libro, es la pregunta por la construcción de la unidad, habida cuenta de la enorme heterogeneidad que caracteriza a las organizaciones que constituyen estos movimientos. De nuevo, la respuesta del autor evidencia el difícil y precario equilibrio de estos movimientos entre el necesario respeto a la diversidad, y la búsqueda de hegemonía como refuerzo a la unidad. Como dice el autor, citando a Melucci, la unidad se construye y reconstruye permanentemente. Nunca está dada. Y no hay un solo factor que coadyuve a la misma. Así como las condiciones cambian, y muchas veces es el contexto el que hace a la unidad de los procesos, también cambian las formas de la unidad y sus expresiones. En este punto es muy importante el debate que el autor inicia sobre la democracia interna de estas organizaciones. Muchas veces la permanencia en el tiempo de estos movimientos, su acceso a la arena política, y su posibilidad de expandirse en el territorio y volverse un movimiento nacional con presencia pública, exige verticalidades y hegemonías que no siempre conciben con el ideal de construir un camino político alternativo. Temas escasamente puestos en el tapete, como la pregunta por la ¿inevitable o no? “oligarquización” de estos movimientos, constituyen un punto de interés adicional de la obra.

La tercer pregunta que jalona este texto es una pregunta política: ¿cuán disruptivos son estos movimientos?, y nos recuerda a la vieja pregunta sobre reformismo y revolución que ha signado buena parte de las preocupaciones intelectuales sobre la búsqueda de una alternativa al capitalismo en el siglo XX. De nuevo el autor aquí hace una buena síntesis de lo que hay de disruptivo (si no ya revolucionario, muchas veces alterando, y en forma radical, el equilibrio del status quo político vigente), y de continuista; de pacífico y de violento; de integrado (política y económicamente) y de antisistema. Pero también nos recuerda dónde están las alianzas de estos movimientos hoy, y donde estuvieron en el pasado. Y aquí logra trascender el mero análisis de la relación movimiento-partido político, que nos es tan habitual, y recurrente, en la literatura sobre el tema. Nos recuerda dos alianzas –clásicas– de estos movimientos con dos actores complejos: la Iglesia y los Militares; dos actores centrales en la construcción colonial de América Latina, y que a veces olvidamos que aún gravitan decididamente en nuestros países.

Globalización, Desarrollo y Territorios Menos Favorecidos

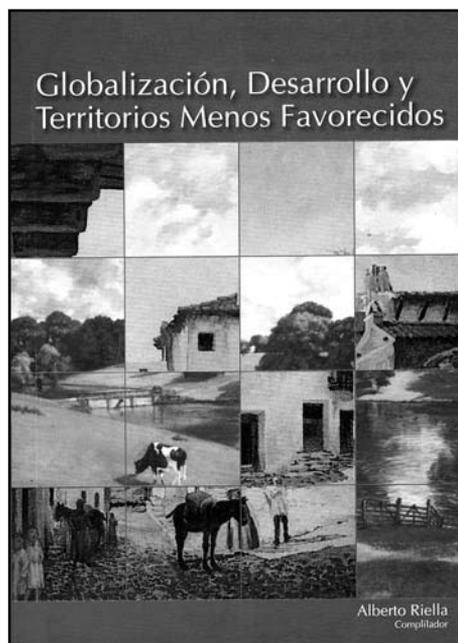
Globalización, Desarrollo y Territorios Menos Favorecidos.

Alberto Riella, Compilador. Red de Desarrollo Territorial e Integración Regional (ReDeTIR)

Programa ALFA-Departamento de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales

Montevideo, 2006. 419 páginas.

Rossana Vitelli



Este libro reúne los trabajos presentados en los seminarios Internacionales “Globalización, Desarrollo Territorial y Nueva Ruralidad” organizado por la ReDeTIR en Montevideo y “Democracia, Gobernanza y Desarrollo en el MERCOSUR” co-organizado por CLACSO y la UNESCO, auspiciado por la ReDeTIR en Porto Alegre, ambos realizados en el año 2003.

El material producido discute desde varias perspectivas las cuestiones que hacen a los procesos de desarrollo en los territorios, en el marco de actividades de intercambio académicas y cooperación realizadas por las organizaciones mencionadas.

En su primera sección se presentan los artículos de Manuel Belo Moreira, Daniel García Delgado y Thierry Linck. Estos trabajos realizan –desde distintos enfoques– un debate general sobre las consecuencias y efectos que los procesos de globalización han tenido sobre los sistemas político-institucionales, cómo han incidido sobre los estados nacionales y su desarrollo democrático, así como estrategias de acción colectiva desplegadas como mecanismos de respuesta y participación en la construcción del territorio.

La segunda parte del libro reúne estudios que analizan procesos sociales concretos en diferentes territorios. Mónica Bendini describe algunos procesos de la globalización agroalimentaria y sus efectos en el norte de la Patagonia Argentina. Francisco

Entrena Durán analiza algunas transformaciones en la estructura socio-productiva de la Alpujarra, una comarca Andaluza producidas por el turismo global. Alberto Riella y Paola Mascheroni estudian el fenómeno de la pluriactividad en el medio rural uruguayo, un rasgo que muestra la creciente heterogeneidad social y diversificación de tareas que marcan el desarrollo del territorio. Pedro Sánchez Vera aborda el tema del envejecimiento de la población, su articulación con cambios más generales en la organización social y cómo se vinculan con lo territorial, las migraciones y las nuevas funciones que están asumiendo los territorios rurales en Europa. Ivaldo Gehlen analiza los conceptos de ciudadanía e identidad, planteando como desafío la construcción de una ciudadanía que contemple un equilibrio social, cultural, ambiental, político e institucional, planteando alternativas de afirmación de las identidades socioculturales y su articulación con el desarrollo territorial. Benjamín Constantini y Andrés Pedreño Cánovas realizan un estudio sobre zonas áridas del sureste español, la evolución de las percepciones y prácticas que los diferentes agentes han tenido sobre el problema del agua y los riesgos de desertificación, mostrando cómo las definiciones sobre las temáticas que afectan a un territorio y sus posibles soluciones son construcciones sociales. Finalmente

Hugo Arrillaga trata el tema de los desastres naturales, la vulnerabilidad de determinadas zonas y su relación con los daños que éstos provocan en virtud de las acciones y prácticas que los agentes desarrollan sobre ese territorio.

Se puede apreciar a través de las problemáticas estudiadas las formas en que los procesos de globalización y de integración han provocado cambios específicos y diferenciales sobre los sistemas institucionales, económicos, políticos y sociales. Los análisis realizados dejan traslucir mecanismos a través de los cuales la reconstrucción de los espacios nacionales -en interacción con los procesos globalizadores aludidos- genera nuevas dinámicas de desarrollo territorial. Así, por ejemplo, la reestructuración productiva llevada a cabo en cada país -como consecuencia de la mundialización de los mercados- no ha tenido los mismos contenidos, ni producido los mismos efectos en forma homogénea, sino que se reproduce en forma muy distinta en cada región. Esto ha significado el surgimiento de nuevos y complejos problemas asociados a los cambios en la producción y redistribución de la riqueza entre regiones y países.

Los estudios realizados en regiones bien diferentes con una diversidad importante de situaciones, están demostrando que en realidad son las acciones y políticas que desempeñan los distintos agentes, las que inciden de forma decisiva en la redistribución tanto de los impactos positivos como negativos de la globalización y la integración regional. Asimismo

demuestran que una perspectiva territorial en la implementación de las políticas, puede contribuir a reducir las desigualdades sociales ya sean consecuencia o preexistentes a dichos procesos.

La reflexión presentada en el libro sugiere un aporte a las políticas para que sean diseñadas con un abordaje interdisciplinario que considere el desarrollo territorial fortaleciendo las instituciones, las acciones colectivas, la gestión participativa y el fomento ciudadano sobre territorios menos favorecidos.

El conjunto de estos trabajos permite observar la necesidad y pertinencia de un análisis centrado en la construcción del territorio para dar una explicación sustantiva de cómo los agentes, mediante sus prácticas y acciones adaptan y modelan los espacios físicos y económicos, volviendo -de ese modo- sus acciones en estructuras modeladoras. Queda igualmente clara la necesidad de incorporar a los estudios sobre desarrollo, un análisis de las relaciones de poder que permita reconocer las estrategias de los diversos agentes vinculados con el territorio, como forma de alcanzar una mejor comprensión del mismo.

Es un valioso aporte a la discusión académica sobre los temas de globalización y desarrollo, en cuanto demuestra la potencialidad que los análisis con perspectiva territorial pueden incorporar a los mismos. El nivel que agrega la utilización de estos instrumentos y de este enfoque a las teorías más tradicionalmente adoptadas permite una exploración mucho más vasta y rica de los procesos sociales actuales.

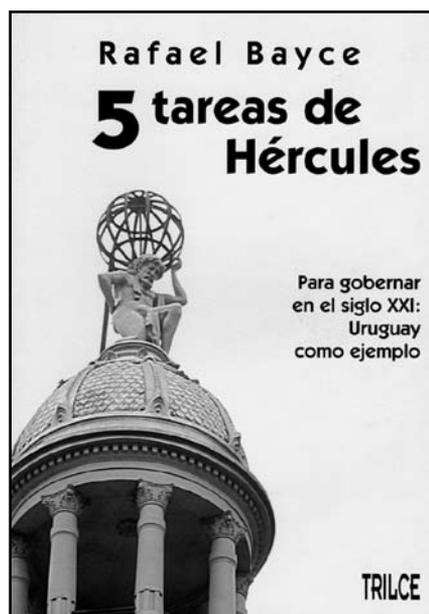
Para gobernar en el siglo XXI

5 tareas de Hércules

5 tareas de Hércules. Para gobernar en el siglo XXI: Uruguay como ejemplo. Rafael Bayce.

Editorial TRILCE, 2005,
Montevideo. 120 páginas.

Felipe Arocena



Hacia muchos años que Rafael Bayce no escribía un libro. Es cierto que mantuvo una presencia pública por momentos intensa, desarrollada principalmente a través de la exposición oral o artículos breves. Digo esto porque Bayce ha sido últimamente mucho más polemista que creador, más provocador que inspirador, látigo que fustiga antes que artesano que construye pacientemente. En este libro se perciben ambas cosas a la vez: el atrevimiento de quien se anima a expresar una mirada distinta junto con el esfuerzo de muchas horas de trabajo acumulado.

5 tareas de Hércules se titula así porque ése es, según el autor, el número de los principales desafíos que enfrentará el nuevo gobierno de izquierda en el país. A saber: 1) “la manutención del caudal electoral y reideologización”; 2) “evitar que el ‘fetiche’ hoy sea chivo expiatorio mañana”; 3) “evitar la utilidad marginal decreciente de las políticas sociales clásicas del Estado de Bienestar”; 4) “*empowerment* (esta palabra tan difícil de traducir sin caer en la horrenda empoderamiento) de la sociedad civil”; y 5) “una profunda reforma de la política comunicacional”.

En la primera parte construye una clasificación de ocho categorías del electorado que votó al Encuentro Progresista en el 2004. Para cada uno de estos grupos discute la probabilidad de que vuelva a votar a la izquierda en las elecciones del 2010, y cuáles estrategias debería seguir la coalición para conservar

su voto e incluso ampliarlo si fuera posible. También la discusión sirve a la oposición para poder quitárselos, aunque esto queda en un segundo plano en el análisis.

El capítulo dos analiza brevemente el desgaste del poder, y estima una tregua entre el presidente y la ciudadanía que se extenderá, sin mucho esfuerzo, hasta mediados del 2006, pero que a partir de esa fecha comenzará a erosionarse si no se convence al electorado de algunas virtudes del nuevo gobierno. En los tres siguientes capítulos Bayce construye sus argumentos para que el lector perciba los desafíos del gobierno actual (o de cualquier otro) y, si fuese posible, que esos argumentos sirvan para planificar actos y decisiones de gobierno.

En el tercero y cuarto se desarrolla una crítica hacia la efectividad de las políticas sociales. Los argumentos básicos son que las sociedades actuales se han vuelto demasiado complejas, generan demandas muy diferentes desde la multiplicidad de sectores que las componen y esas demandas nunca serán satisfechas completamente porque la gente seguirá comparándose en relación con quienes tienen más y mejor y continuará percibiendo privación relativa. Si las políticas sociales se presentan como el instrumento del gobierno para generar su legitimidad, pero al mismo tiempo éstas siempre serán insuficientes, inevitablemente el gobierno perderá credibilidad. Este déficit,

asociado a un gobierno que pretende legitimarse a través de políticas sociales, no se solucionaría ni con estrategias de focalización, ni con la creación de nuevos ministerios coordinadores, ni con políticas de estado. Su solución, en el caso de que fuera viable resolver el problema, solamente podría pensarse desde un cambio en la manera en que se piensa la sociedad moderna y su vínculo con el estado. "Es perfectamente posible pensar que las legitimidades estatal y gubernamental no pasen ya básicamente por las políticas sociales públicas, radicadas en la 'sociedad política', sino por el *empowerment* de la 'sociedad civil'" (p. 46).

El cambio más relevante en este sentido es que el estado dejaría de atribuirse la capacidad de solucionar los problemas desde sus propias estructuras y comenzaría a elaborar mecanismos para que sea la sociedad civil la que tome sus decisiones de cómo utilizar los recursos generados por ella misma. De esta manera los fracasos y los éxitos serán progresivamente dislocados desde el gobierno hacia la propia sociedad civil. Un ejemplo mencionado en esta dirección es la Asignación Universal, o el salario ciudadano, mediante el cual el estado otorga a todos una suma de dinero (equivalente a una canasta básica, por ejemplo) y luego cada uno se hace responsable por cómo la usa. Más aun, según el autor, sería aconsejable comenzar a pensar en "un consenso sociocultural" que determine la asignación de "paquetes de bienes y servicios territorialmente contingentes, socioculturalmente contingentes, imaginarios a cuya mejor implementación debería adaptarse la política económica" (p. 60). Se trataría de disminuir el paternalismo y dirigismo del estado y aumentar la atención de éste a las demandas de la sociedad civil.

Encuentro en este planteo una sintonía fina con el contenido utópico de una democracia plena, la intención de acercarse cada vez más, aún sabiendo que es irrealizable, al equilibrio entre las demandas, los deseos y las aspiraciones de la sociedad civil y las decisiones y acciones que el gobierno adopta. Como lo dice el propio Bayce: "No se nos malinterprete... Los políticos no son, ni creo deban ser, simples robots aplicadores de los deseos de sus clientelas ciudadanas. No sólo son en parte sus representantes, sino también sus líderes. Por más devaluados que estén, cognitiva y moralmente, siguen ameritando atención societal y podrían ser realmente representantes y realmente líderes" (p. 61).

Me interesa ahora destacar una discrepancia con la crítica que Bayce realiza a las políticas de estado. Su rechazo a este tipo de políticas se basa en los siguientes argumentos: si la mayoría de las veces las políticas sociales son un problema, que alguna de ellas pase a tener un status de política de estado, multiplica el problema; las políticas de estado solamente pueden alcanzar consensos vagos que son inútiles para la práctica; los organismos estatales encargados de llevar adelante esas políticas son burocracias complejas en donde es imposible materializar acuerdos duraderos y en las cuales hay demasiados intereses particulares que terminarán anteponiéndose a los intereses del estado (p. 48).

Las dificultades señaladas son todas importantes pero no insalvables, de hecho muchos países han sido capaces de elaborar políticas de estado y se han beneficiado de ello. Por ejemplo nuestro vecino Brasil aplica políticas de estado en materia de relaciones exteriores y educación superior de postgrados desde hace décadas y mediante ellas logró convertirse en ambas áreas en el país más avanzado de América Latina. Las políticas de estado, en el fondo, solamente pueden plasmarse cuando se ha elaborado un consenso amplio que las sustente y les reconozca legitimidad, idoneidad e independencia en las instituciones que las llevarán a la práctica (las burocracias). Esto, en algún sentido, no es demasiado diferente de ese consenso sociocultural que Bayce esboza. Es que sin amplios consensos que se materialicen en torno de algunas políticas de estado estratégicas no hay desarrollo. Cuando eso se logra, hasta las burocracias públicas se alinean detrás de esas metas comunes. Naturalmente, que todas las políticas de gobierno sean políticas de estado sería un absurdo, pero también lo es que no exista ninguna, como tristemente ocurre en nuestro país. Por definición, las políticas de estado deben ser continuadas en el tiempo por sucesivos gobiernos, independientemente de su ideología política. Si bien ello no elimina el problema de la legitimidad, lo reduce muchísimo. He aquí otro desafío que enfrenta éste y cualquier gobierno, cómo lograr desbloquear el enfrentamiento entre dos mitades del país que reman para orillas opuestas y que además se ufanan en hacerlo así. Los esfuerzos gastados en direcciones contrarias han dejado el barco inmóvil y sus pasajeros, faltos de confianza, se lanzan a nadar para poder mantener el sueño de llegar a alguna parte.

La última y quinta sección del libro está dedicada a la discusión de la política comunicacional que

debería implementar el gobierno. Allí se mencionan varias sugerencias: no dejar que los medios de comunicación marquen la agenda comunicacional porque desgastarán o banalizarán la imagen y la obra del gobierno; prevenirse ante los ataques que lanzará la oposición, muchas veces con material estadístico convenientemente seleccionado; prevenirse del rumor; tener muy claro que tan importante como hacer obras es saber transmitir las a la opinión pública; y potenciar las nuevas tecnologías de la información. A estas recomendaciones, que parecen muy razonables y están inteligentemente analizadas en el libro, se agrega otra que resulta más difícil de aceptar.

Según Bayce, el nuevo gobierno debería "seguir insistiendo en la corrupción anterior y publicitar la limpieza actual... difundiendo el destape de tarros antiguos, al mismo tiempo en que se publicita la limpieza actual y la cristalinidad y transparencia de las instituciones bajo el nuevo régimen".

Es compartible que se pongan en evidencia viejas prácticas de despilfarro, mala administración y, si se sospecha de ello, se hagan las denuncias penales correspondientes en la justicia. Pero esto debe hacerse tomando mucho cuidado para que no se transforme

en una caza de brujas, peligro que el autor no advierte. Sin embargo, la recomendación de que se intente marcar una división entre "nosotros los éticos" y los "anteriores corruptos" parece muy discutible. En primer lugar es muy dudoso de que ello sea verdad porque no fue un gobierno entero el que fue corrupto o administró mal, sino reparticiones u hombres de esos gobiernos. En segundo lugar tampoco parece verdadero porque el próximo gobierno también sufrirá corrupción entre sus propios correligionarios. La corrupción trasciende al color político de un partido y es un mal endémico en cualquier maquinaria de gobierno, porque éstas son enormes y entre los miles de involucrados siempre habrá corruptos. Presentarse a sí mismo como el bien y a los otros como el mal ha sido, precisamente, el gran problema de la izquierda aquí en Uruguay y en otros países latinoamericanos. Es un problema de soberbia.

5 tareas de Hércules, es un libro provocador, escrito por un hombre inteligente, que esgrime argumentos sólidos y suficientemente meditados. No hay una mejor receta para generar un debate constructivo y necesario. Otra hercúlea tarea ya no para el gobierno, sino para los uruguayos.

Índice

DOSSIER

Educación y juventud: problemas actuales y abordajes teóricos

Presentación 5

Adriana Marrero

¿Qué Sociología de la Educación se deriva de la Teoría Crítica Cosmopolita? 10

Francesc Jesús Hernández i Dobon

Juventud, Educación y Empleo en el Uruguay de la crisis..... 20

Puentes hacia ninguna parte

Adriana Marrero

Los jóvenes y el liceo..... 33

¿Cuáles son sus representaciones y cómo comprenderlas?

Fabiana Espíndola

Puertas cerradas, vida hacia adentro..... 45

Delitos, trayectorias de vida y procesos socializadores de jóvenes vinculados a programas de rehabilitación

Nilia Viscardi

Igualdad formal y sexismo real en la escuela mixta 63

Una revisión de estudios recientes

François Graña

Aportes para la reflexión de la relación Educación-Trabajo desde una mirada de género 76

Requerimientos de educación y demandas de capacitación del sector financiero

Mariela Quiñones Montoro

Cómo hacer cosas con imágenes 88

Sobre cine, sociedad y educación

José Beltrán Llavador

ARTÍCULO

Entre la libertad y la determinación: la responsabilidad de la decisión

Instrumentos para una interpretación contemporánea de las acciones sociales 100

Patricia Silveira Rivero

COMENTARIOS DE LIBROS

En busca de la identidad

La acción colectiva en los conflictos agrarios de América Latina 119

Constanza Moreira

Globalización, Desarrollo y Territorios Menos Favorecidos 121

Rossana Vitelli

Para gobernar en el siglo XXI

5 tareas de Hércules 123

Felipe Arocena

GRAPHIS LTDA.

Impresora y Diseño Gráfico
Nicaragua 2234
Tel. 409 6821 - Fax 409 9168
E-mail: graphis@adinet.com.uy
D.L. 341.045/07