

Globethics Repository

The logo for Globethics, featuring the word "Globethics" in white, sans-serif font centered within a solid blue rectangular background.

Autopista Costanera Norte [“Costanera norte” motorway]

This page was generated automatically upon download from the Globethics Repository. More information on Globethics see <https://www.globethics.net>. Data and content policy of Globethics Repository see <https://repository.globethics.net/pages/policy>.

Item Type	Article
Authors	Álvarez Rojas, Ana María
Publisher	Departamento de Trabajo Social de la Universidad Católica Silva Henriquez
Rights	Creative Commons Copyright (CC 2.5)
Download date	2026-07-03 17:41:04
Link to Item	http://hdl.handle.net/20.500.12424/216501



revista de trabajo social
Universidad Católica Blas Cañas

PERSPECTIVAS

NOTAS SOBRE INTERVENCION Y ACCION SOCIAL

publicación cuatrimestral / año uno / número 2 / octubre 1995

INDICE

REVISTA PERSPECTIVAS
NOTAS SOBRE INTERVENCION Y ACCION SOCIAL
N° 2 / 1995

Editorial	5
Investigación:	
La escuela en la tormenta	7
Abraham Franssens	
Alvaro Salinas	
Estudio:	
Trabajo social y mutación cultural	18
Mario Sandoval	
Estudio:	
Algunos rasgos deseados para el trabajo con la comunidad	25
Diego Palma	
Experiencia:	
Una experiencia de trabajo con familias en riesgo social:	32
un enfoque integrado para el cambio	
María Claudia Ormazábal	
Estudio:	
Sociologías y Antropología de la vida cotidiana	44
(notas para una reflexión epistemológica)	
Jorge Vergara	
Estudio:	
Fundamentos teóricos para la sistematización en trabajo social	55
Cecilia Aguayo	
Estudio:	
Relaciones sociales y modernidad: una lectura psicoanalítica	62
Gonzalo Miranda	
Informaciones y Comunicaciones	73
Suscripciones	77

AREAS TEMATICAS DE LA REVISTA

Los contenidos de las colaboraciones enviadas a la revista pueden girar en torno a los siguientes temas:

- * Desarrollo, Pobreza y Calidad de Vida.
- * Estado y Políticas Sociales.
- * Sociedad Civil y Acción Social.
- * Sujetos y Actores de la Acción Social (jóvenes, tercera edad, mujeres y/u organizaciones en general: solidarias, de género, reivindicativas, laborales, etc.).
- * Areas de Intervención de los profesionales y técnicos vinculados al mundo de lo social: familia, trabajo, niñez, salud, previsión social, justicia, educación, empresa, gobierno local, etc.

CONDICIONES PARA PUBLICAR

Recordamos e nuestros lectores que los artículos pueden ser: reflexiones de su (o sus) autor (es) respecto de una problemática particular enmarcada dentro de los temas antes expuestos, o bien, experiencias de terreno y/o resultados de investigaciones desarrolladas en las áreas mencionadas.

Invitamos entonces a los académicos de la Universidad Católica Blas Cañas, a los académicos y profesionales de otras Universidades o Centros de Investigación del país y del extranjero, a profesionales como a técnicos y/u organizaciones sociales vinculadas al mundo de la intervención y la acción social, a los estudiantes de la Universidad Católica Blas Cañas y a los estudiantes de otras Universidades nacionales o extranjeras, a enviar sus colaboraciones a la siguiente dirección:

“Revista Perspectivas: Notas sobre Intervención y Acción Social”
Carrera de Trabajo Social
Universidad Católica Blas Cañas, Jofré 462, Santiago, Chile.

Un Comité Editorial se encargará de la selección definitiva de los trabajos que aparecerán publicados en la revista. Como criterios de selección se utilizarán esencialmente, el nivel de adecuación de las contribuciones a las áreas temáticas definidas anteriormente y el grado en que el trabajo cumpla con las formalidades y exigencias de calidad de una producción académica. El Editor de la revista se encargará de recopilar las contribuciones susceptibles de ser publicadas.

Para agilizar el proceso de preparación de cada número se ruega a las personas interesadas en publicar, enviar sus colaboraciones en disket (pequeño, 3 1/2) en el programa WP 6.0 ó 5.1, más una copia impresa. La extensión de cada artículo deberá ser de 10 a 20 páginas en papel tamaño carta a doble espacio. Los artículos deberán estar encabezados por un título, el nombre de él (o los) autor (es) y la correspondiente referencia institucional (si fuese el caso). Las colaboraciones enviadas a la revista, a menos que sus autores lo soliciten expresamente, no serán devueltas.

Los autores cuyas colaboraciones hayan sido seleccionadas para su publicación recibirán una notificación anunciándoles la probable fecha de publicación de su artículo y el número en el que será publicado.



REVISTA PERSPECTIVAS
 NOTAS SOBRE INTERVENCION Y ACCION SOCIAL
 N° 2 / 1995

DIRECTOR:

Gerardo Barros P.

REPRESENTANTE LEGAL:

Sergio Torres P.

COMITE EDITORIAL:

Ana María Alvarez R.

Cristina Avilés A.

Gerardo Barros P.

Hilda Chiang S.

Juan Campos B.

Ricardo Salas A.

EDITORIA:

Ana María Alvarez R.

ARTE Y DISEÑO:

Sergio Muñoz G.

ILUSTRACIONES:

Claudia Zambra Y.

La Revista **Perspectivas** es editada por la Carrera de Trabajo Social de la Universidad Católica Blas Cañas Jofré 462, Santiago, Chile - Fono 6344040 - Anexo 350
 ISSN: 0717-1714

©Universidad Católica Blas Cañas

Las colaboraciones aparecidas en esta publicación son de responsabilidad de sus autores y no representan necesariamente el pensamiento de la Revista y/o de la Universidad Católica Blas Cañas. Se autoriza la reproducción total o parcial de los artículos aparecidos en la Revista haciendo la debida mención de la fuente.

EDITORIAL

Con satisfacción presentamos el segundo número de la Revista Perspectivas, dedicado en esta ocasión a diversos temas de relevancia tanto para las Ciencias Sociales, como para la problemática de la Intervención Social. En esta oportunidad hemos realizado una clasificación de los artículos en Investigaciones, Ponencias, Estudios y Experiencias, como una manera de ordenar los diferentes textos y facilitar al lector la selección de temas de interés prioritarios.

Como **Investigación** se presenta un interesante trabajo realizado por Abraham Franssens y Alvaro Salinas sobre la realidad de la Escuela en Chile y las diferencias que pueden constatarse en el tipo de cultura escolar, de acuerdo al nivel socioeconómico de los alumnos y de otras variables asociadas a ésta.

Diego Palma, nos ofrece a través de una **Ponencia** realizada ante funcionarios de una Agencia Alemana de Cooperación para el Desarrollo, una iluminadora discusión sobre los distintos enfoques existentes en la actualidad en relación al trabajo con la comunidad.

Dentro de los **Estudios**, distinguimos el artículo de Jorge Vergara, quien nos proporciona una sólida mirada sobre el surgimiento y evolución de los enfoques que en Ciencias Humanas, se han ocupado del tema de la cotidianidad y que se conocen con el nombre de Sociologías y Antropología de la Vida Cotidiana. Por su parte, Gonzalo Miranda hace una lectura del estado actual de las Relaciones Sociales en el Contexto de la Modernidad desde una Perspectiva Psicoanalítica y plantea algunos cuestionamientos al modelo neoliberal actualmente vigente. Otro interesante estudio relativo al tema de los Fundamentos Teóricos de la Sistematización en Trabajo Social, es presentado por Cecilia Aguayo, quien reflexiona sobre el saber que es posible producir a partir de la intervención social.

Finalmente, Mario Sandoval efectúa un breve análisis de la situación del Trabajo Social en el marco de las transformaciones culturales que vive la sociedad chilena, dejando planteadas algunas interrogantes que surgen a partir de las contradicciones que vive el Trabajador Social hoy día.

En cuanto a **Experiencia**, Claudia Ormazábal, nos muestra los resultados de un trabajo realizado con menores en riesgo social, abordado desde una perspectiva innovadora que busca modificar los estilos tradicionales de relación establecidas en el trabajo con los menores y sus familias, empleando para ello una visión sistémica.

Confiamos que este segundo número resultará de gran utilidad para iluminar la reflexión y la acción de profesionales y técnicos del área social y agradecemos la confianza depositada por aquellas personas e instituciones que se han suscrito a nuestra Revista. Reiteramos nuestra invitación a suscribirse y a enviar sus colaboraciones y esperamos que progresivamente **PERSPECTIVAS** se constituya en un espacio de producción e intercambio activo entre todas aquellas personas preocupadas por el tema de la intervención desde una óptica reflexiva y práctica.

GERARDO BARROS PEREZ
DIRECTOR



INVESTIGACION

LA ESCUELA EN LA TORMENTA

CULTURA JUVENIL, CULTURA ESCOLAR, MEDIOS DE COMUNICACION Y EQUIDAD

Abraham Franssens

Alvaro Salinas¹

En este texto se presenta una mirada a la educación y al sistema escolar desde la diversidad y la singularidad de las experiencias de los jóvenes, a partir de algunas conclusiones extraídas de una investigación llevada a cabo por el CIDE en los años 94 y 95, sobre "Las Prácticas Culturales de los Jóvenes Secundarios".

La metodología de la investigación consistió básicamente en la realización de entrevistas en profundidad y en el desarrollo de una encuesta masiva. ¿Cuáles son las interpelaciones que surgen de las experiencias y de la subjetividad de los jóvenes hacia la escuela, en particular en términos de equidad del sistema y de relevancia de los modelos culturales escolares?. ¿Cuáles son las pistas que permiten una redefinición de las tareas, estructuras y modelos de la escuela en relación al sistema social y cultural y a las aspiraciones de los sujetos?. El artículo que presentamos a continuación pretende contribuir a la dilucidación de estas y otras interrogantes respecto al tema.

LA INTERPELACION DE EQUIDAD

El peso de las estructuras

Una primera interpelación, fuerte y manifiesta, apunta a la masividad y segregación del sistema escolar en su nivel medio. A partir de los años '60 dicho sistema inicia un proceso de expansión: la cobertura se duplica entre 1965 y 1970, pasando de poco menos del 20% a más del 40%, para seguir aumentando luego sin interrupción, alcanzando un 65% en 1982 y un 76%

en 1992. Sin embargo, estas cifras que admiten una lectura optimista ("la educación no es ya privilegio de unos pocos"), esconden también las debilidades del sistema. Por un lado, aún existe un importante número de jóvenes que en la actualidad están excluidos de la escuela. En 1991, el 21.5% de los jóvenes de entre 14 y 17 años no estaba matriculado en el nivel correspondiente. Además en el mismo año, la deserción escolar en enseñanza media alcanzaba al 25.6%. Por otro lado, más escolaridad no significa necesariamente mayores aprendizajes. Existe un logro deficiente de los objetivos

1. Investigadores, Centro de investigación y Desarrollo de la educación (CIDE).

académicos al término del ciclo de enseñanza.

Por ejemplo, en el año 1990, el porcentaje de respuestas correctas entregadas por el colectivo de estudiantes examinados en la prueba de aptitud académica, alcanzaba sólo al 43,7%, en las partes verbal y matemática. Pero no se trata sólo de estas dificultades. El sistema evidencia profundas inequidades. Muestra de ello lo constituyen los resultados obtenidos por los jóvenes en las pruebas SIMCE², en la PAA³ y la tasa de reprobados en la enseñanza media. Todo ello está fuertemente condicionado por el tipo de dependencia escolar de la que se trate -municipalizados, particular subvencionado o particular pagado- y a fin de cuentas, por el nivel socio-económico de los padres de los estudiantes. Al comparar las experiencias escolares de los jóvenes, aparece claramente que ellas corresponden también a distintos estratos sociales: popular, clase media esforzada, clase media acomodada, clase alta⁴. ¿Cómo operan en la práctica estas lógicas de reproducción y segregación?

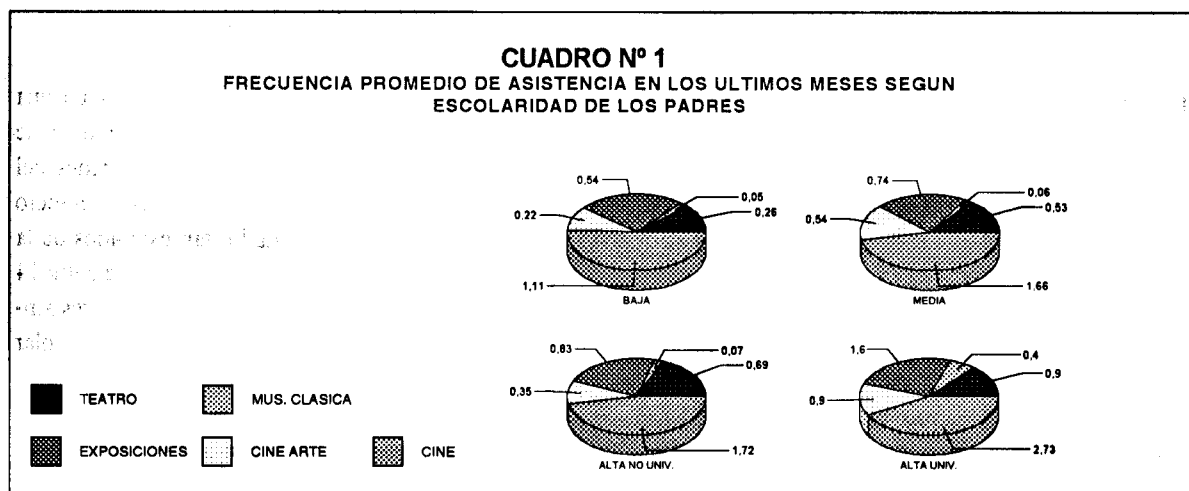
CODIGOS CULTURALES Y CULTURA ESCOLAR

Aunque el entorno socioeconómico y cultural no interviene tanto a nivel de las expectativas hacia la escuela, como por ejemplo, la confianza en la promesa

escolar "educarse para ser alguien en la vida" o en la legitimidad de la norma del esfuerzo escolar; sí interviene en el manejo de los códigos propios de la cultura escolar. Para unos, los contenidos y la pedagogía aparecen como una experiencia heterónoma, ajena, mientras que para otros la cultura escolar ratifica y estimula la cultura extra-escolar.

Por ejemplo, Carola, alumna del Santiago College, colegio privado, hace teatro, va a recitales y al cine arte, frecuenta un seminario de autoconocimiento y dentro del Colegio tiene la oportunidad de analizar y montar obras, hacer arte, etc.: "este Colegio está lleno de cosas extra-programáticas", indica. Por su parte, Jenny, de la Comuna de La Pintana -que se aburre mirando la televisión, que lee la crónica del doctor "Cariño" en el diario popular "La Cuarta" y espera el fin de semana para juntarse con sus amigas en la plaza- dice que en la escuela "la hicieron leer" y que en la clase de música, "escuchaba música más rara que ocho, tipo ópera".

En una relación de continuidad, los hijos cuyos padres tienen mayor escolaridad son los que se benefician de una oferta cultural más amplia, accediendo a la vez a aquella más legitimada socialmente. Por ejemplo, ellos en mayor medida que sus congéneres con padres de menor escolaridad, acceden a expresiones del arte y la cultura tales como exposiciones, teatro, conciertos de música clásica, cine, cine arte, etc. Y de igual modo, son ellos los que en su consumo de masas,



2. Sistema de Medición de la Calidad de la Educación.

3. Prueba de Aptitud Académica.

4. En este artículo no se especificará el significado de estas categorías.

tienden a preferir la actualidad nacional, economía y cultura en sus lecturas del diario, mientras los jóvenes con menor "capital cultural" familiar prefieren más la policial, los deportes y el horóscopo.

A la vez, se aprecia una tendencia a la continuidad entre las prácticas extra-escolares y el interés manifestado por las distintas asignaturas. Por ejemplo, la presencia y la valoración de lo escrito y de la cultura literaria en el entorno familiar, modifica de manera significativa la relación con la lectura y la asignatura de castellano.

ESCUELA VERSUS INDUSTRIA CULTURAL

En cuanto a la relación entre cultura de masas y cultura escolar, los jóvenes reproducen e ilustran los conflictos, continuidades, rupturas y desfases que atraviesan al campo de la cultura. Por una parte, hablan de las asignaturas en términos de conocimientos nuevos, de descubrimiento, de formación, de apertura, especialmente cuando la clase entrega elementos que permiten una mayor autonomía en el manejo cultural. Por otra parte, se refieren a las asignaturas en términos de contenidos autorreferidos, de materias muertas sin relación con su experiencia, sin interés, ni utilidad. Estas aparecen entonces como "impuestas, lateras, aburridas". Si para algunos la cultura escolar es la "buena cultura", que impone sus criterios a la cultura extra-escolar (a veces considerada con sospecha y como peligrosa), para otros la escuela, tanto en sus contenidos como en sus modos de transmisión, queda en una posición desmejorada en comparación con los medios audio-visuales considerados más efectivos.

CAPACIDAD ESTRATEGICA Y REGLAS DEL JUEGO

El entorno sociocultural interviene también en la capacidad estratégica (manejarse adecuadamente en

el largo plazo o en el corto plazo) y en los grados de confianza en sí mismo, traducidos en resignación, temores, confianza y seguridad.

El padre de Juana y Silvia las puso en el colegio más cercano por "miedo a los cogoter" ⁵. En cambio, la madre de Alejandro eligió el "Giordano Bruno" - colegio privado- por su enseñanza personalizada y artística. Carola fue matriculada en el Santiago College por "los pitutos" ⁶ como ella señala: "Mi viejo siempre me dice: te metí en ese colegio pa' cuando necesites pitutos pa' las cosas, porque todos mis compañeros en diez años más van a ser dueños de empresa...". Cuando Mauricio no tenía motivación para estudiar, sus abuelos le pusieron los cuadernos en la mesa: "mi familia se preocupó de mí. Antes iban a buscarme los cuadernos y me los ponían en la mesa ¿cachai? y a cada rato estudia, estudia..."

Combinando estos criterios, a saber, códigos culturales, capacidad estratégica, vulnerabilidad escolar y social, se pueden distinguir cuatro tipos de socialización escolar, que evidencian distintos modos de manejarse dentro del sistema escolar:

a) El tipo de escolarización "libre" o de "élite" que se caracteriza por un buen dominio de las reglas implícitas del juego escolar (escoger los ramos interesantes, "negociar" con la institución, tener una relación privilegiada con algunos profesores, tener una actitud crítica...). El sujeto escolar se constituye en una relación a la vez crítica y positiva con el modelo cultural de la escuela. Se trata al mismo tiempo de alcanzar la excelencia escolar y de afirmar su distancia con la escuela "que no entrega bastante cultura", "que llega hasta ahí no más". La relación entre la cultura escolar y la extra-escolar es de complementariedad. La escuela aparece como un lugar y una etapa privilegiada -pero no exclusiva, ni la más importante- para desarrollar los intereses personales. La sed de conocimientos va más allá de las materias escolares, aunque éstas constituyen una fuente de estímulos.

Este afán de cultura se traduce en un nivel de exigencia muy fuerte hacia la educación y los profesores. Importa que el profesor "capte la atención de

5. Asaltantes de la calle.

6. Personas que pueden ejercer una influencia favorable para un individuo en virtud de la posición de poder que ocupan.

los alumnos, que haga una clase que no me haga quedarme dormido”, que exija y sepa enseñar bien. La educación familiar se caracteriza a la vez por una actitud liberal (“no me retan”, “me dejan elegir”) y una preocupación estratégica (“me dejan elegir porque más tarde voy a tener que elegir”). La proyección personal en el futuro se hace a partir de los gustos personales, “a lo que uno tiene en sí”, sin preocuparse de los problemas materiales que aparecen resueltos.

b) El tipo de escolarización **instrumental** se refiere a una actitud pragmática hacia la escuela: por ejemplo, manejarse dentro de las reglas que el sistema impone, hacer lo necesario para lograr los beneficios pero sin dedicación inútil, entre otros. En este modelo que caracteriza más bien a los sectores medio-alto, la escuela aparece como una etapa lógica en la trayectoria personal, pero no necesariamente de la formación como sujeto. La escuela deja de ser percibida como un agente socializador, para constituirse en un lugar donde recibirán la licencia que les permitirá ingresar a los estudios superiores y así realizar su proyecto profesional. La cultura escolar aparece disminuida en comparación con la cultura de la imagen. La TV es percibida como “más entretenida”, dinámica y efectiva que la clase: “La película es mil veces mejor que el libro”, “te lo da todo más rápido y procesado”. La evaluación de las asignaturas se hace en función de su utilidad para el futuro y para la PAA, y no tanto en función de su interés: “...que sea materia que te va a servir pa’ lo que vai a estudiar o pa’ la prueba... hay cuestiones que te pasan que no te sirven pa’ na’, nunca más las vai a ocupar... tenis que estar estudiando y a veces tenis que hacer preuniversitario...”.

Contando con el respaldo y las expectativas familiares, las proyecciones para el futuro están aseguradas. El testimonio de Claudio refleja claramente este punto: “en este momento al Liceo lo veo como una especie de trampolín donde tengo que terminar la

enseñanza media y seguir estudiando; o sea no lo veo como algo en que haya que estar mucho ahí, o sea onda de llegar y sacarlo, porque a mí en lo personal no me ha dado mucho”.

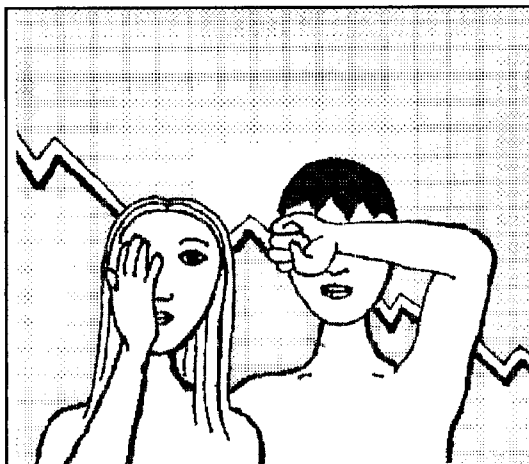
c) El tipo de escolarización “**medio**” o “**escolar**” consiste en seguir las reglas del juego del sistema sin superarlas, en respetar a los profesores, en tener fe en la escuela sin mucha distancia crítica. Hay que esforzarse para responder a las expectativas de la institución. La educación es el camino imprescindible para ser alguien en la vida, para ser una persona culta.

Los conocimientos escolares y el diploma definen la cultura legítima y permiten enfrentarse al mundo.

La educación familiar se caracteriza por una preocupación moral (“tienes que estudiar”, “lo importante es esforzarse”). La orientación hacia el futuro se hace en función del mercado de trabajo (“la computación es el futuro”) sin que el proceso de selección aparezca asegurado. Al respecto Mauricio señala:

“Sin estudios cualquier persona te pasa a llevar y no te puedes enfrentar a cualquier persona porque la cultura que tienes es pequeña, en cambio ya con cuarto medio te puedes enfrentar a una sociedad, puedes expresarte mejor ya, sin ese miedo a quedar en ridículo”.

d) El tipo de escolarización “**desfavorable**” o “**baja**” caracteriza la experiencia de Jenny. Es desfavorable desde el punto de vista del rendimiento escolar, pero además, en cuanto a la relación que se establece con la institución. La escuela aparece como una experiencia heterónoma, impuesta, como una obligación social (“sin cartón, uno no es nada”) pero sin imprimirle un sentido personal. Los contenidos y la pedagogía se muestran desadaptados y no permiten que el joven se involucre mayormente. Las únicas actitudes posibles son el rechazo, -rechazo de la escuela o rechazo de parte de la escuela-, la apatía o la “buena voluntad”, es decir, escribir, escuchar, mantenerse tranquilo....



La actitud familiar se caracteriza a la vez, por un deseo de promoción social y escolar y una impotencia práctica para intervenir en el destino educacional de los hijos. La proyección personal en el futuro es insegura, moviéndose entre sueños y resignación: "Voy a sacar el cuarto medio..., aunque sea a los 40 años". El argumento económico, muchas veces presentado como preponderante, interviene más bien como la expresión más visible de un conjunto de condiciones desfavorables, que determinan una situación de vulnerabilidad escolar y social en la cual los acontecimientos menores -enfermedad, repitencia- adquieren un carácter dramático y decisivo. Cada tipo de escolarización caracteriza una manera de ubicarse frente a las reglas del juego escolar, a saber, de superación, de instrumentalización, de integración o de marginación y, por lo tanto, tienen una eficacia variable en términos del rendimiento. No obstante, cada tipo está asociado a problemas y riesgos específicos.

En síntesis, hoy asiste a la educación secundaria la gran mayoría de los jóvenes en edad de hacerlo, con lo que esto significa en términos de heterogeneidad de sujetos a los que se orienta la educación. Los jóvenes que hoy ingresan a la escuela tienen familias con un capital cultural, económico y social de muy distinto volumen y composición: junto con los hijos de los sectores más escolarizados -con una cultura en relativa continuidad con la escuela, ingresos altos y privilegiada posición en la estructura social- se encuentran los hijos de los sectores menos escolarizados, de menores ingresos y posiciones menos legitimadas. Ello hace que el punto de partida de los sujetos sea muy distinto.

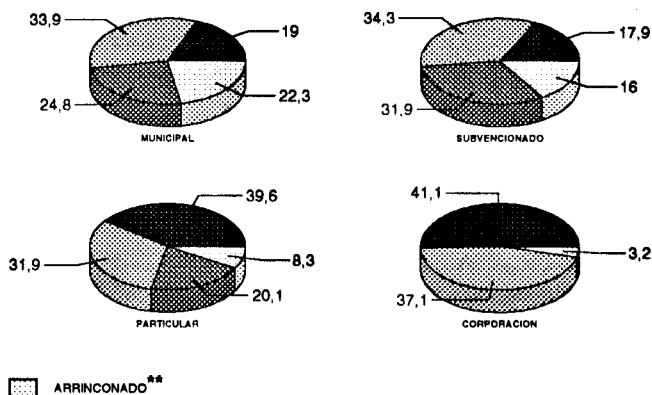
UNA OFERTA ESCOLAR SEGREGADA

No sólo los jóvenes abordan la escuela con recursos muy desiguales. Además, la oferta escolar es muy diferenciada tanto en condiciones materiales como pedagógicas. A las lógicas de reproducción social se agregan las de segregación del sistema escolar. La repartición de la oferta entre distintas dependencias -particular, subvencionado, municipalizado, corporación- cuentan con nivel de recursos muy dispares, introduce de partida, diferencias de condiciones que se traducen en experiencias escolares muy distintas y segregadas. La escuela de élite para el élite, la escuela marginal para los marginales. Hay que considerar, eso sí, que esta diferenciación en las experiencias escolares de los jóvenes tiene también relación con las características propias de cada escuela, con la cultura escolar específica del establecimiento, por lo que no se trata solamente de recursos materiales sino también de normas disciplinarias, estilos pedagógicos, modos de relación, tradiciones y proyectos. Esto es lo que determina lo que es el liceo o el colegio concreto para los jóvenes, diferenciando, por ejemplo, en una misma comuna y bajo la misma modalidad los colegios "buenos" y "malos". Por ello estamos frente a un marco estructural social y escolar muy restrictivo, que no anula las posibilidades del sujeto, pero sí las limita y las condiciona fuertemente. Cualquier acción de reforma que pretende lograr una mayor equidad tiene que tomar en cuenta el peso de este marco. Ahí está la primera e imprescindible interpelación que surge de las experiencias de los jóvenes.

CUADRO Nº 2
DISTANCIA HACIA LA ESCUELA
SEGUN DEPENDENCIA
(EN PORCENTAJES)*

(*) La variable distancia hacia la escuela fue compuesta a partir de otras 5 variables, que median la percepción que los alumnos creen que lo profesores tienen de ellos, la satisfacción hacia la educación recibida, la percepción del nivel académico del establecimiento, la posibilidad que este brinda para desarrollar los intereses y considerar la opinión de los alumnos.

(**) N.E.: Los autores del artículo no especifican el significado de esta categoría.



■ REALIZADO ▨ CONFORME ▩ DISTANTE □ ARRINCONADO**

El punto de vista que hemos mantenido hasta ahora es fijo. En cierto modo, reproduce los criterios de evaluación escolar: desde la norma de la excelencia se considera cuán lejos o cuán cerca se encuentran los jóvenes. Y por supuesto, los jóvenes "periféricos", "suburbanos" aparecen más lejos, más distantes, y esta percepción es también la que los jóvenes tienen.

LA INTERPELACION DEL SENTIDO (LAS ASPIRACIONES DEL SUJETO) LA TRANSFORMACION DE LOS CONTEXTOS DE SOCIALIZACION

La segunda interpelación que expresan los jóvenes es más dinámica, remitiendo en mayor medida a percepciones subjetivas que a fenómenos estructurales. Tiene menos que ver con el peso de los factores y más con el trabajo de los actores. No surge de la problemática de la reproducción social sino del cambio. Tiene que ver con las transformaciones de la sociedad chilena y su incidencia sobre los sujetos.

Más allá de las lógicas de crecimiento, de desarrollo, de modernización, que sugieren la idea de una expansión lineal de la cantidad de bienes producidos y consumidos, conviene apreciar las transformaciones de la sociedad chilena como una verdadera mutación de los contextos de socialización y de los modelos culturales: lo que cambia son también las maneras de ver la vida, los gustos, las identidades, las relaciones sociales. Aparecen nuevos actores mientras otros tratan de mantenerse. Un mundo desaparece y otro surge.

Una de las dimensiones más significativas de este proceso es la importancia creciente de las industrias culturales y de los medios de comunicación de masas. En los últimos años el campo cultural en Chile ha vivido una tremenda transformación, orientándose a la expansión y complejización. La televisión se hace más presente -más canales, más televisores- y se torna a su vez, más seductora y agresiva. Se editan más libros y más diarios. Se compra más música, sobre todo extranjera. En cada esquina se abre un video club. Aparece un mundo diverso y con referencias múltiples, en donde hay que escoger a cada instante el programa de TV, la radio, la música, si se lee el diario o si se dejan pasar

las noticias contingentes. Se trata de una cultura rápida, cambiante, regida fuertemente por las reglas del mercado pero que no se reduce a ellas.

Esta explosión del mercado cultural tiene implicaciones no solamente en cuanto a los bienes culturales disponibles y los códigos necesarios para su consumo, sino también en el sentido mismo de la experiencia de los individuos. Se dice que la gente, y los jóvenes en particular, se vuelven cada día más "consumistas", "individualistas".

De hecho, más que las otras generaciones, los jóvenes constituyen un espejo privilegiado de las tensiones y transformaciones de la sociedad chilena. Esta mutación la viven también a través de las exigencias de la competencia, a través de los mensajes de los medios de comunicación (TV, cine, publicidad, música, diarios) de los cuales ellos son uno de los destinatarios privilegiados. Y la viven de manera distinta según su situación social, el tipo de socialización familiar, el tipo de liceo donde asisten, la oferta cultural a la cual tienen acceso. El proceso de mutación no concierne solamente a los jóvenes acomodados, de sectores medio-alto. Más bien, hay una entrada por arriba -por los Mall, por la TV cable, las actividades culturales, los colegios particulares- y una entrada por abajo -por la moda barata del persa Estación Central, por la radio, por el liceo-. Y para todos, a través de la música y de la televisión.

En una sociedad compleja, muy regulada por las lógicas de seducción cultural y de competencia, una de las características más notables de la experiencia juvenil es que se mueve en contextos de socialización diversos y heterogéneos. La viven por ejemplo en el desfase que existe entre el mundo de la familia, de la escuela, de la televisión, de los amigos.

LA BUSQUEDA DEL SUJETO: ¿UN NUEVO MODELO CULTURAL?

En una sociedad que vive ritmos acelerados de cambio, los jóvenes asumen distintas posturas, distintas actitudes. Algunos manifiestan casi una nostalgia por un mundo que sienten amenazado (la cultura popular, la cultura nacional). Otros, al contrario, participan plenamente de la cultura audio-visual y tecnológica y rechazan los modos de transmisión de la escuela por pesada, fome, anticuada. La mayoría se ubica entre

estos distintos polos, entre aburridos y apasionados, entre la integración y marginación, haciendo su síntesis propia. Como Lucho, que aprecia la música de las peñas y que a la vez hace rap, entre marginal y comercial, que es un estilo musical que nació en los barrios negros de Nueva York, se difundió a través de los medios de comunicación de masas, y al final ha sido reapropiado por los jóvenes de la población para contar su experiencia.

A nivel cultural o moral, los jóvenes oscilan - de repente vacilan y se pierden- entre distintos modelos culturales, entre el mundo de sus padres y el propio, entre el peso de lo sagrado y la liviandad de lo comercial. En la experiencia de los jóvenes, los contenidos culturales cambian, se modifican, se reciclan. Códigos y disposiciones de otro signo aparecen y permiten entender la emergencia de minorías significativas que construyen una identidad precisamente en su relación con la cultura y en reacción a lo masivo, lo tradicional, lo moderno.

Esta transformación de las identidades, de "las maneras de vivir la vida" tiene implicaciones a distintos niveles: tanto dentro de la pareja como en el aula de clase, en las relaciones con los padres como en la relación con la política. No se trata de una falta de valores o de una crisis moral. Se trata de otra manera de construir y legitimar los valores: menos en función de normas y de reglas preestablecidas y más en función de un proceso de comunicación, menos en el respeto de tradiciones y autoridades y más en función de su propia sensibilidad y de las relaciones personales. "Que el profesor, aparte de ser profesor, sea también una persona" (Jessica), "El matrimonio al final encapsula el amor" (Diego).

En este proceso, muchas veces las instituciones quedan atrás. Se produce un desfase entre el nivel privado y los espacios colectivos, los discursos públicos y las conductas individuales. La condena moral que los jóvenes expresan hacia varios aspectos de la sociedad no desemboca en un camino de transformación colectiva, sino más bien en actitudes de incredulidad y de distancia. Estas se ejercen mucho más hacia el Estado, los partidos, que siguen atrapados en un modelo normativo y represivo, que hacia el mercado, metidos en un modelo del deseo y de la seducción.

No se puede mirar a los jóvenes a partir de las categorías de modelos culturales que no les pertenecen.

Considerarlos como "incultos" desde el mirador de la alta cultura, o definirlos como "apáticos" desde el compromiso político, o "inmorales" a partir de la autoridad de la tradición o "peligrosos" desde la distancia social. Estamos en un contexto de heterogeneidad cultural y de complejidad social creciente, donde los intercambios son cada vez más sistémicos y menos comunitarios, donde las industrias culturales imponen sus modelos de éxito. Se dice que de allí sale un tipo de individuo "light", "superficial", "dividido", "hedonista", "apático".

Lo que nos indican los relatos de los jóvenes es lo contrario. El sujeto nunca se reduce a su situación. Los jóvenes no se reducen a lo que miran, escuchan, compran. El telespectador nunca se reduce a un punto del rating, ni el alumno a sus notas, ni el pobre a una estadística. En todos los campos de su experiencia, los jóvenes manifiestan una capacidad de reprocessar los sentidos y de articular las distintas dimensiones de la existencia. A lo largo del trabajo de investigación al cual se hace aquí referencia, nos hemos encontrado con jóvenes involucrados en un proceso de construcción de su identidad: conscientes, distantes, reflexivos.

La construcción del sujeto es una exigencia práctica y existencial en un contexto de pluralidad cultural, donde se multiplican los ruidos y los silencios de todo tipo. Frente a los peligros de división de la identidad, viviendo las tensiones entre las lógicas instrumentales, de competencia, de seducción, hay más exigencia de sentido, y los procesos de construcción de la persona adquieren una importancia mayor.

La subjetividad y la reflexividad no son un monopolio de los jóvenes más acomodados que, como Carola, frecuentan "seminarios de autoconocimiento". Al contrario, las vivencias de los jóvenes más golpeados, sin descartar los riesgos de enajenación o de autodestrucción del sujeto, son muchas veces una escuela de vida mucho más fuerte que todos los seminarios new-age.

Si bien es cierto que las condiciones sociales y familiares determinan de manera fuerte la relación con la escuela en dimensiones tan importantes como la valorización del conocimiento, los códigos manejados, la autoestima, etc., sería un error de perspectiva -y una discriminación más- considerar que existen 3 ó 4 categorías de jóvenes de naturaleza distinta. Que

algunos, por ser de sectores populares, no necesitan la misma calidad pedagógica, el mismo trato humano, que se complacen con actividades más de entretenimiento, que son felices con las teleseries y no necesitan más que una capacitación profesional específica. Que, de todos modos, las urgencias justifican para ellos algo más barato, salas de clase menos bonitas, profesores más "pacos", pedagogía más dura, infraestructura más precaria.

Lo que se expresa con fuerza en todas las entrevistas, es la aspiración a ser plenamente una persona en la sociedad, con lo que eso implica en cuanto a las oportunidades, al reconocimiento, al desarrollo personal, a las relaciones humanas, a las capacidades técnicas y relacionales. Si Jenny se aburre es porque no está satisfecha con la oferta a la cual tiene acceso, y le gustaría hacer otra cosa. Si dejó la escuela no fue por flojera personal o vicio. Lucho de Cerro Navia, que tiene talento, ganas, inteligencia, ya se sabe condenado "a ser manda'o", "a ir a la pala y al chuzo".

Esta fuerte presencia y búsqueda del sujeto se manifiesta por ejemplo en la valoración de la expresividad, en la importancia de la comunicación y de las relaciones intersubjetivas, en la legitimación de los normas, en la distancia hacia las asignaciones de roles y la participación institucional.

En el nivel cultural, la demanda más importante de los jóvenes es tener espacios para prácticas culturales significativas. No quedarse en la pasividad del consumidor que sólo escoge entre "alternativas" predeterminadas y que no satisfacen. Se trata de prácticas en las que la expresión personal y colectiva, el reconocimiento, la creación, estén al centro. Por eso las experiencias culturales más significativas son para los jóvenes el taller de teatro, el grupo musical, el libro que escogieron y que les dijo cosas con sentido para su propia experiencia.

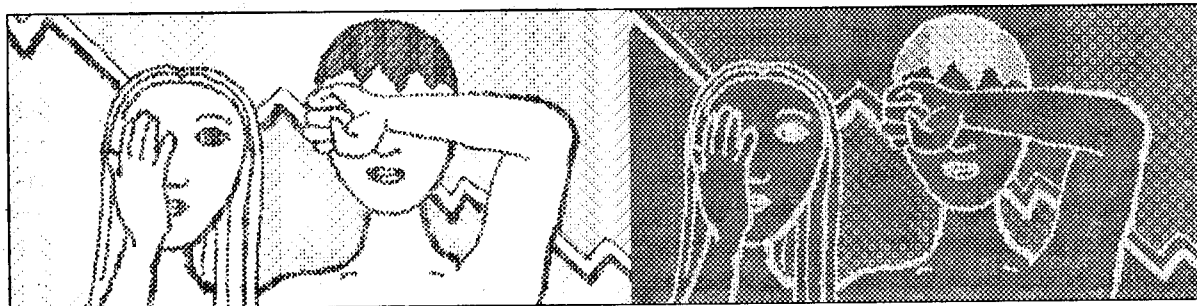
Esta exigencia del sujeto se manifiesta también con fuerza respecto a la escuela. La pedagogía aparece aquí como una dimensión clave. Toda la concepción pedagógica de la escuela remite a un modelo cultural donde el actor -el maestro- es el profesor y donde el alumno se ve reducido a una postura pasiva y receptiva. El desfase entre el modelo pedagógico y las aspiraciones y formas de ser de los jóvenes es abismante.

Todos los jóvenes que hemos entrevistado indican la importancia de una pedagogía activa, que no considere al alumno como mero receptor. En sus relatos, la experiencia habitual ("lo único que saben hacer es dictar, dictar, dictar", dice Mauricio, "como que se cansa la mano", dice Jenny); contrasta con las pocas oportunidades donde pudieron estar en situación de aprendizaje, donde los alumnos son los actores, donde pueden explorar, buscar por sí mismos la solución a un problema: "Hice programas creados por mí, cachai", "Fuimos a una reserva natural... eso es entretenido porque aprendes tú" (Mauricio). Como lo dice Carola, "que no nos ponga la materia delante y me la haga comer no más".

Cuando se refieren a una escuela democrática, los jóvenes no hacen solamente alusión a la distribución de las oportunidades, sino también a los procesos internos de la escuela, a su cultura, a las relaciones entre profesores y alumnos, a su regulación normativa. En definitiva, se trata de construir una escuela donde los jóvenes sean actores de su escolaridad.

LA ESCUELA EN LA TORMENTA

Frente a estas dos interpelaciones, la de las estructuras y la del sujeto, la de la equidad y la del sentido; la escuela como institución de socialización y de transmisión cultural (sus contenidos, sus métodos,



las relaciones pedagógicas, los códigos que maneja, su dimensión valórica) está en el centro de la tormenta. Durante mucho tiempo, ha cerrado puertas y ventanas para ignorar la tormenta, sin darse cuenta que la lluvia pasa por el techo y que hay barro en el camino. A pesar de (o a causa de...) su pretensión de uniformizar a los alumnos, los jóvenes, como dice un comercial de televisión para cuadernos, "han llevado su onda al colegio", la tormenta dentro de la escuela. Mientras, del exterior se la sobrecarga de expectativas plurales y hasta contradictorias. Se le pide a la vez rescatar los valores, formar ciudadanos, superar la pobreza, dar oportunidades a los más desposeídos y preparar las élites, prevenir el consumo de drogas, preparar trabajadores y profesionales aptos para la segunda fase exportadora y la sociedad del conocimiento.

Como resultado de su masificación, la enseñanza media hoy acoge a un público heterogéneo. Sin embargo, en lo grueso fue concebida como una escuela para las élites y en función de la Universidad. Hoy asisten a la educación secundaria la gran mayoría de los jóvenes en edad de hacerlo. La diversidad que deviene de esto no es puramente un asunto de alumnos con distintos intereses y habilidades. Hemos visto a través de las distintas experiencias escolares, que se trata también y fundamentalmente de una diversidad social y cultural. Ello significa que el punto de partida de los sujetos es muy distinto. Por ello, la escuela de élite para las élites ya no responde a los requerimientos sociales y personales de la diversidad.

Paralelamente a la masificación, la escuela ha experimentado un proceso de inadecuación de la pedagogía y del currículum. La misión de la escuela supone una selección de aquellos saberes y competencias requeridos por los sujetos para comprender y moverse en el mundo. En el currículum se define y organiza el contenido del aprendizaje escolar. Del mismo modo y simplificando, la pedagogía remite a los modos de enseñanza.

En la experiencia escolar de los jóvenes se expresa claramente la tensión entre la continuidad y el cambio en la cultura: ¿qué cosas de la tradición, de los clásicos, de la historia son pertinentes para un mundo donde el cambio es lo permanente?. Este no es un mero problema de selección dentro de un conjunto de elementos que pueden escogerse por igual. Se juega también aquí la legitimidad social asignada a determinados contenidos, categorías y distinciones. La respuesta

tradicional a lo que debe enseñar la escuela refiere a la imagen del "hombre culto", distinto y distinguido por su dominio de la alta cultura. Saber enciclopedista, valores humanistas, lo permanente y lo "sagrado", aquello que es cultivado en un proceso lento, reflexivo. Esta respuesta anacrónica pero que aún es posible encontrar, puede expresar un esfuerzo defensivo frente a la banalización de la cultura, a la pérdida de lo fundamental, al vértigo del cambio sin sentido. Sobre todo la pedagogía, pero también el currículum, responden a la imagen que tiene la escuela de los sujetos a los que se orienta su acción. En la actualidad, esta imagen sigue fundamentalmente referida a un modelo cultural positivista, que define una relación sujeto-objeto, que hace del profesor el actor de la educación y reduce al alumno a ser "objeto" de la educación al que hay que transmitir conocimientos y disciplinar en normas de conducta y hábitos. Esto se expresa en una pedagogía y un marco normativo que no estimula la participación, que define la verdad encerrada en sí misma y que, por tanto, tiene tendencia a la irrelevancia sobre todo cuando, hoy más que antes, los jóvenes tienen influencias múltiples y heterogéneas, aspiraciones y expectativas diversas.

Pero la misma heterogeneidad de las referencias culturales de los jóvenes, tan temida y que complica tanto a la escuela, abre pistas para repensar su acción en el nuevo contexto. Se trata por ejemplo, de superar la tradicional disputa entre la escuela y los medios de comunicación de masas que ha tendido a desarrollarse como un conflicto entre los "héroes y los villanos". Se trata de pensar los modos de relación y articulación que pueden hacer de la acción de la escuela algo más eficaz, familiar, motivante y significativa para los jóvenes.

A pesar del desarrollo de iniciativas parciales y de la evolución del estilo pedagógico (algo más flexible que en el pasado), la apertura de la escuela a los cambios culturales y a pensar su misión en relación a sujetos concretos ocurre dificultosamente. En este nivel se sitúan los nudos más complejos del sistema porque en él radica el centro de la misión de la escuela, a saber, el conocimiento para moverse en el mundo y el aprendizaje de las formas en que los sujetos pueden participar de él.

La clave es entender esta misión de la escuela en relación con el sistema social y cultural en el que se ubica. Relación compleja porque significa a la vez una operación de cierre y de apertura hacia el exterior.

De cierre, cuando se trata de las diferencias sociales y culturales de origen de los sujetos, en tanto, parte de la misión de la escuela, es la de seleccionarlos sobre la base de su desempeño escolar y de sus intereses (en fin, de méritos y disposiciones) y no sobre la base de los recursos extra-escolares que posean. Apertura, cuando se trata de formar a los sujetos para entender y actuar en un mundo que está fuera de los muros de la escuela.

La crisis de la educación formal actual, y particularmente del nivel secundario al que asisten los jóvenes, se relaciona con su incapacidad de cierre y sus dificultades de apertura.

LA ESCUELA COMO ESPACIO EDUCATIVO

Frente a las interpelaciones a la cultura escolar que surgen de las experiencias de los jóvenes y de las transformaciones externas, la respuesta no es que la escuela se disuelva como espacio de socialización propio y se convierta en un centro juvenil, en galería de arte o en un estudio de televisión. La diferenciación de la escuela con su entorno es necesaria. Cuando la escuela pierde su capacidad normativa, cuando su nivel de exigencia es débil, cuando no se aprende, los jóvenes la designan como "mala". Todos los jóvenes esperan que la escuela entregue conocimientos y, más allá, formación humana y valórica.

Por otra parte, tampoco se trata que la escuela pretenda una socialización total. En una sociedad compleja ya no se puede esperar -ni desear- que los agentes de socialización den respuestas globales en términos de la formación general de un sujeto (como en el caso de un diputado de origen popular, que contaba con orgullo que en la escuela normal le enseñaron "hasta a ponerse el pijama"). La clave que surge de los propios jóvenes y de los cambios de la sociedad, es pensar en una escuela que se constituya en un espacio significativo, no uniforme, sino plural, donde se va construyendo el sujeto.

La cultura escolar enfrenta el desafío de conectarse con la experiencia real de los sujetos sin reducirse a ella, ni encerrarla. En contextos de socialización heterogéneos, donde los jóvenes están expuestos a muchas y diversificadas fuentes, no se trata tanto de

entregar más elementos y materias -según la antigua concepción enciclopedista y humanista-, sino de permitir a cada uno hacer su propia y fundamentada síntesis. En definitiva, no importa tanto el contenido sino el proceso, la materia sino la capacidad, la obra sino los códigos de lectura. El problema de los contenidos que debe dominar el sujeto para moverse en el mundo pierde sentido si se considera que la clave es que éste comprenda y aprenda a actuar en el cambio. Las interpelaciones a la escuela que surgen desde la tecnología, desde los medios de comunicación, desde la cultura, no ponen al centro los contenidos sino el modo de relación con el conocimiento.

Desde este punto de vista, se trata de pasar de un modelo que considera al alumno como destinatario y receptor de aprendizaje, que tiene que integrar de modo pasivo y restituir de modo dócil, a un modelo que reconoce al joven como sujeto escolar. Hemos visto la importancia que tienen para los jóvenes las modalidades de aprendizaje donde se abre la posibilidad de ser sujeto y actor de su escolaridad, contando con el apoyo y las competencias del profesor. Ahí, cuando hay búsqueda, elección, descubrimiento, construcción del conocimiento en un proceso comunicativo e interactivo; se reconcilia el interés intelectual y la asignatura, las pasiones y la clase, tantas veces separadas en la experiencia concreta de los alumnos. Se trata de creación y no de pasividad. Se trata de buscar y encontrar, de capacidad de poner en relación las distintas esferas de la experiencia, de abrirse a nuevos mundos, y fundamentalmente, de permitir a cada uno construir el sentido de su experiencia. De este modo, hay que considerar el proceso de enseñanza-aprendizaje como interactivo.

Frente al esfuerzo de la escuela se encuentran unos sujetos que reprocesan, aceptan o se le oponen. Se aburren, "pescan" lo que les sirve, hacen esfuerzos para estar atentos o se dedican a desordenar. El conocimiento no se implanta en los sujetos, como si se llenaran potes de mermelada, sino que surge en un proceso dialógico. Por ello es fundamental para la pedagogía conocer y reconocer a los sujetos a los que se orienta, a fin de cuentas, todo el proceso.

Considerar modalidades de enseñanza, aprendizaje y participación distintas, considerar al joven como sujeto escolar, permite también responder al desafío que constituye la heterogeneidad de los públicos. Frente a esto, la respuesta no es repartir a los

jóvenes en distintos tipos de enseñanza según su perfil socio-cultural. Esta lógica de segregación -que es muy fuerte en la actualidad- conduce directamente a una fuerte jerarquización de la oferta escolar y de sus salidas. Contradice el sentido democrático que los jóvenes prestan a la escuela como canal de promoción social y de realización personal.

Pero tampoco aparece como deseable el modelo de la escuela única, uniformizada, estandarizada, igual en sus contenidos y métodos para todos. Esta imagen es la que ha dominado el establecimiento de la escuela pública. Aún cuando en la práctica se encuentra superada por el fraccionamiento del sistema -acentuado por los procesos de municipalización y la modalidad de financiamiento compartido- esta referencia igualitaria y homogeneizante sigue presente a nivel de los actores del sistema, especialmente los profesores.

Para la escuela, no hay otra salida que la de reconocer a la vez que todos los jóvenes son iguales y que cada uno es diferente. "Eso que pasen la clase igual para todos, entonces ninguno puede llegar a rendir lo que realmente puede... aprendemos en forma distinta. Nos cuestan más o nos cuestan menos algunas materias".

Eso implica la combinación de iniciativas particulares a públicos y contextos de enseñanza. También implica un marco general de equidad en la diversidad, donde por ejemplo las metas de aprendizaje se definan más en términos de competencias que de conocimiento, donde las evaluaciones no sean meramente certificativas -en términos de fracaso o de éxito-, sino que también formativas -como etapa en un proceso-.

En todo esto los jóvenes indican la centralidad y la importancia del profesor. El desafío es pasar de una relación vertical a una relación más horizontal, donde el profesor pueda intervenir a partir de sus competencias profesionales y como adulto de referencia, reconociendo que la verdad del conocimiento y de la formación se construye en la interacción pedagógica y educativa. Por eso, importa que los profesores no se definan solamente a partir de su "estatus docente", sino a partir de su "profesión docente", ejerciendo efectivamente su autonomía profesional. Difícilmente se puede imaginar que los alumnos sean sujetos y actores de su escolaridad, si los profesores se perciben ante todo en una lógica funcional y rutinaria.

A la vez, la posibilidad de salir de los roles

establecidos exige cambios en el contexto institucional de la escuela. Una transformación profunda del sistema educativo no se hace por decreto. Se construye en las relaciones de los distintos actores y en los distintos niveles. No solamente el Ministerio de Educación, sino también los profesores (individual y colectivamente), los municipios, los empresarios, los padres (con sus expectativas y estrategias) y, a fin de cuentas, los jóvenes. Con las ganas, temores, frustraciones, esperanzas de cada uno.

NI EL ZOOLOGICO, NI LA SELVA

Sin duda el sistema de enseñanza está hoy en día en el centro de debates y de acciones importantes. De hecho hay cosas que pasan y que van a pasar. Varias iniciativas apuntan a la participación juvenil y a una mayor equidad. Por ejemplo, la iniciativa de abrir los liceos el sábado en la mañana para actividades extra-programáticas.

Lo importante aquí es no reducir la democratización -de la cual se habla poco- a las lógicas de modernización -de la cual todos hablan-. Se pueden instalar nuevos computadores de la última generación, pero no es por eso que la educación será mejor. No importa solamente que la escuela sea más eficaz, más eficiente, más racional, más competitiva, sino también más humana, más entretenida... Porque la escuela no es solamente un lugar de preparación para el mercado laboral o para los estudios superiores, es también un espacio de sociabilidad y un lugar de formación personal. Y eso se escucha en la definición que los jóvenes dan de la escuela ideal: la que permite a la vez un alumno preparado para sus proyectos laborales o de estudios, un adolescente feliz y una persona completa.

Construir una escuela democrática no solamente es una exigencia valórica o del sentido personal que se da a los estudios: es una exigencia práctica en un contexto de pluralidad cultural. Frente a los peligros de división de la identidad, tironeada entre las lógicas instrumentales, de competencia, de seducción, es importante que la escuela tenga la capacidad de ser un espacio educativo. Este anhelo queda de manifiesto en las palabras de Jenny: "el otro año pienso estudiar de nuevo... Aunque salga a los cuarenta años (risas), pero sacar el cuarto medio". ●

ESTUDIO

TRABAJO SOCIAL Y MUTACION CULTURAL

Mario Sandoval¹

En este artículo el autor desarrolla una reflexión sobre la crisis de la sociedad actual y las dificultades del trabajador social para situarse al interior de un contexto donde la preocupación por la justicia, tanto en lo político como en lo social, ha quedado sustituida por la supremacía del mercado.

Pareciera ser que existe consenso entre los distintos científicos sociales e investigadores de las ciencias humanas y de la cultura, respecto de la constatación de los grandes cambios que está experimentando la humanidad en este tiempo. En su esencia, estos cambios dicen relación con el paso de un modelo cultural² a otro, con el tránsito, lento y progresivo, del modelo cultural de la sociedad industrial, basado en los conceptos de "razón" y "progreso", a otro modelo, que tendría como pilar de sustentación el concepto de "autorrealización autónoma"³.

Este es un cambio fundamental en la concepción de la vida, en la visión de mundo, en el sistema de significaciones y valores que guían la conducta de cada uno, en las referencias normativas que sirven de parámetros macrosociales. Es un cambio que está afectando las esferas de lo público y lo privado, lo institucional, lo simbólico, lo material; en resumen, están cambiando las bases sobre las cuales se ha

construido hasta ahora el desarrollo de la humanidad.

Este fenómeno de fin de siglo nos está indicando que vivimos un cambio de época, que coincide con el cambio del milenio y que estamos en el umbral de algo que viene y que no sabemos mucho como es, qué forma tiene y cuales son sus contenidos.

*"Estamos en un proceso de cambio, en el seno del cual es imposible hacer prognosis o análisis que no sean extraordinariamente tentativos...lo que está ocurriendo desde el año '87, es semejante a lo que pudo ocurrir en la II Guerra Mundial o a lo que ocurrió en la Primera, incluida la Revolución Soviética. Son procesos de absoluto cambio en los cuales, el mundo gira. Lo que ocurre es que en este momento es absolutamente imposible predecir hacia donde gira"*⁴.

Estos cambios se hacen más visibles en el desarrollo tecnológico, en la revolución de las comunicaciones, dándole un rol principal y en algunos casos protagónico a los mass-media y tienen repercusiones

-
1. Trabajador Social, Magister en Ciencias Sociales. Candidato a Doctor en Sociología, Universidad Católica de Lovaina, Bélgica. Docente Universidad Católica Blas Cañas.
 2. En el contexto señalado, "modelo cultural" se entiende como el conjunto de principios de sentido que fundan la legitimidad de las conductas sociales.
 3. Al respecto ver: Guy Bajoit et Abraham Franssens, "Les Jeunes dans la Compétition Culturelle", *Sociologie d'aujourd'hui*, PUF, 1995.
 4. Eugenio Trias y R. Argullol, *Hacia Fin del Milenio*, Ajoblanco, Diciembre 1991.

concretas y cotidianas en la Familia, en la Educación, en el Trabajo, en el Estado.

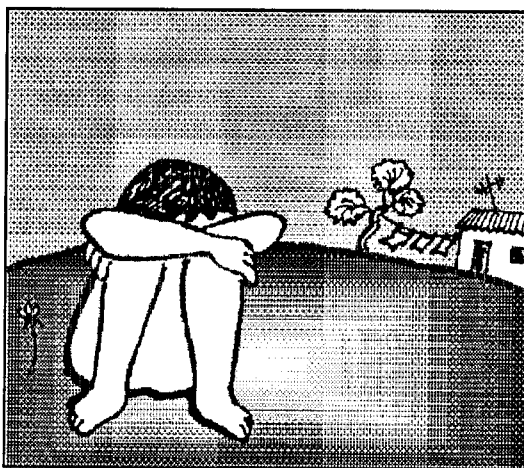
*“El verdadero cambio revolucionario al que asistimos como humanidad no dice relación con los procesos políticos nacionales al estilo de la década del '60 en América Latina; más bien, dice relación con la revolución de las informaciones, es decir, con transformaciones revolucionarias en las comunicaciones, en la información y en la tecnología al servicio de la transmisión de mensajes”*⁵.

Es la revolución de los “*iconos electrónicos tremendos y fascinantes*” de que nos habla C. Parker, es la cultura de la imagen y del sonido que se colocan por sobre la cultura letrada, aunque haya algunos autores que afirmen que en A. Latina nunca hemos vivido una cultura letrada, que más bien el fenómeno vivido es un salto de la cultura oral a la cultura de la imagen⁶.

Hoy vivimos la cultura del video-clip, de la instantaneidad de la información a través de la TV cable y últimamente a través de las auto-rutas de la información. Es la cultura “light”, que tiene su expresión más directa y banal en los productos dietéticos.

Los intereses, los valores, las normas y los afectos cambian, no solo cambian, ¡**mutan!**, es decir, se transforman radicalmente y ya no son, ni van a volver a ser lo que eran antes.

Las concepciones de lo bueno, lo verdadero, lo bello y lo justo se transforman día a día y alteran las conductas sociales de la gente a tal punto que los sistemas de representación y legitimidad que constituyen la interpretación del modelo cultural, es decir,



las ideologías, están sufriendo cambios radicales, alterando los principios de sentidos que fundan la pertinencia de las conductas humanas, es decir, lo coherente, lo concebible, lo lógico, lo con sentido, lo no absurdo⁷.

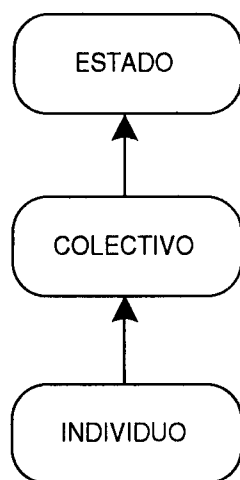
Efectivamente, en variados aspectos el país se ha modernizado, internacionalizado, es decir, Chile está cambiando a pasos agigantados. Por lo mismo, uno podría afirmar, sin mayor análisis, que la hipótesis general de la mutación cultural de G. Bajoit y A. Franssen se verifica en el caso chileno, es decir, que el cambio sociocultural que experimenta nuestro país es un cambio del modelo cultural. Que, “*desde hace 20 o 30 años, una mutación cultural está en curso*”⁸ y que esta mutación sería el paso “*de un modelo cultural basado en la razón social, a otro fundado sobre la autorrealización autónoma*”⁹, y que “*la reducción de la credibilidad que afecta al modelo de la razón social y el aumento de la credibilidad que se vincula al modelo de la autorrealización autónoma serían, al final, un proceso irreversible en la medida en que este sería alentado por todos, incluso por aquellos que aparentemente se esfuerzan por resistirlo*”¹⁰.

Se nos impone la cultura del software. Surgen y resurgen los software del crecimiento personal, del pragmatismo, de la promoción profesional, del reconocimiento social, de las transgresiones morales¹¹ y con éste último, la Iglesia Católica se preocupa y declara que en Chile se está viviendo una crisis moral.

5. Mario Sandoval. “Modernización y Jóvenes pobladores Urbanos: Un estudio de caso”, Tesis para optar al grado de Magister en Ciencias Sociales, Universidad Academia de Humanismo Cristiano, julio 1994, pág. 71.
6. Para un desarrollo más extenso del tema ver: Jesús Martín Barbero, “Pensar la Sociedad desde la Comunicación: Un lugar estratégico para el debate de la Modernidad”, en Revista *Felafacs*, noviembre 1990.
7. El ejemplo más reciente que permite pensar estas categorías críticamente es el comportamiento de los distintos actores sociales a raíz del fallo de la Corte Suprema en el caso Contreras y Espinoza y por supuesto el comportamiento de los mismos implicados.
8. G. Bajoit et A. Franssens, “Les Jeunes dans la compétition culturelle”, PUF 1995, Pág. 185.
9. *Ibid*, pág. 181.
10. *Ibid*, pág. 186.
11. Al respecto ver: Martín Hopenhayn, *Ni Apocalípticos ni Integrados: Aventuras de la Modernidad en América Latina*, Fondo de Cultura Económica, 1994.

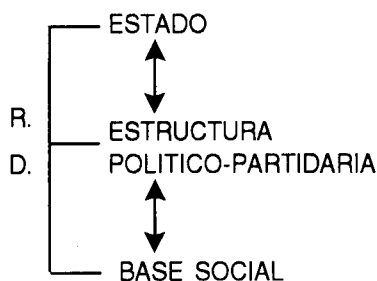
CAMBIOS EN EL MODELO DE INTEGRACION SOCIAL

Hasta hace algunos años atrás el modelo de integración social imperante en Chile era el siguiente:



En este esquema de funcionamiento social, la ética de la responsabilidad (*verantwortungsethisch*) y la ética de la convicción (*gesimmungsethisch*)¹² en el sentido weberiano de los conceptos, jugaban un rol esencial.

En términos sociopolíticos, este esquema de funcionamiento es lo que se conocía como el “régimen democrático”, que M.A. Garretón esquematiza de la siguiente manera:¹³



“Se trata de lo que hemos denominado la ‘columna vertebral’ de la sociedad chilena. Es decir, el modo particular de articulación entre política y sociedad donde el juego y los tres elementos (E, EP y BS) unidos por RD, determina el modo de configuración y constitución de los actores sociales”¹⁴.

El proceso de individualización se proyectaba en el colectivo (rol central del trabajo) y tenía como referente al Estado. Este, desde una concepción de Estado-Benefactor proveía de los recursos, subsidios o modalidades para la integración social, o al menos procuraba hacerlo.

Desde esta perspectiva aparecía lógico y natural que el Estado se preocupara de la Educación y del Trabajo, en tanto mecanismos que permitían la constitución de ciudadanos integrados a un sistema, por lo tanto, el **Trabajo Social** jugaba un rol central en la implementación de políticas sociales; es decir, se constituyó en una profesión útil al sistema, en tanto hacía las veces de “colchón social”, todo esto desde una concepción del Trabajo Social visto como una “tecnología social”. No estamos hablando aquí de un Trabajo Social liberador o comprometido con las luchas de un pueblo, temas que fueron largamente debatidos en el período de la reconceptualización y trágicamente cortados con el golpe militar.

Desde una óptica política, el individuo se asociaba al colectivo y reivindicaba frente al Estado sus demandas. Fue así como jugaron un rol importantísimo los partidos políticos y los movimientos sociales.

En este esquema de funcionamiento social, la razón y el progreso eran los pilares de sustentación del modelo, las vías para alcanzar la anhelada integración fueron siempre la educación y el trabajo, y los requisitos para lograrlo eran el esfuerzo y el mérito.

Hasta hace algunos años atrás, con un cierto nivel de educación se podía acceder a un trabajo que permitía mantener un nivel de vida sin sobresaltos. Hubo un tiempo en que tener “sexto humanidades” aseguraba un cierto status e integración. Para lograrlo

12. Al respecto ver: Max Weber, “L’ethique protestante et l’ esprit du capitalisme”, Plon, 1964 y Julien Freund, Max Weber, PUF, 1969.

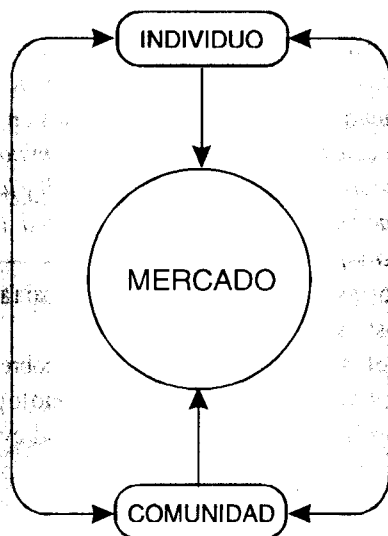
13. Para un desarrollo del tema ver: M. Antonio Garretón, “Política y Sociedad en la Marginación e Integración del Mundo Popular” en **La Opción Preferencial por los Pobres: de la teoría a la práctica**. Raúl Urzúa y Patricio Donoso (Editores), Cisoc, Bellarmino. Santiago de Chile, marzo, 1987.

14. M. Antonio Garretón, op cit., pág 284.

había que poner mucho esfuerzo, tenacidad, sacrificio y sobre todo “hacer mérito”; era la cultura “meritocrática” que aseguraba un futuro estable.

Hoy día, ¿qué asegura tener cuarto medio?, ¿qué asegura tener un título universitario?. ¿Qué futuro le espera a un egresado de Trabajo Social frente a un mercado laboral altamente competitivo, y donde “lo social” se tecnifica, se desideologiza y computariza?.

El cambio de modelo cultural, en proceso actualmente, permite señalar que el modelo de integración social que está imperando en nuestro país es el siguiente:



El mercado dejó de ser el medio de emancipación, (rol jugado al inicio del liberalismo) para pasar a constituirse en la ideología del consumo basada en la libertad para escoger. Lo que asegura no es la libertad de la humanidad, sino la libertad de elegir entre variedades de productos, generando grandes alternativas de consumo y pasando a constituirse en el centro articulador de la integración social.

En este nuevo esquema de funcionamiento social que se desarrolla en nuestra sociedad neoliberal, el pilar fundamental que sustenta el modelo es la *autorrealización autónoma*, la vía para lograrlo es tener éxito en el mercado y el requisito fundamental para obtener la integración deseada es el pragmatismo.¹⁵

La integración social ya no se genera en relación a una totalidad social (la Sociedad), más bien la tendencia es a formar pequeños grupos en función de prácticas de sobrevivencia cotidiana. Sin embargo, no se logran constituir “comunidades” en el sentido clásico de “Gemeinschaft”, es decir, solidaridad tradicional integrada en torno a valores específicos, de acercamiento a lazos naturales, de relaciones cara a cara. La heterogeneidad y pluralidad de lógicas de acción¹⁶ de la sociedad civil, sin un principio central articulador, no lo permite.

En este contexto la ética que se impone es la ética de la conveniencia y la ética de la oportunidad, es decir, la ética, entendida como el arte de dirigir la conducta, se orienta al logro de satisfacciones individuales en el momento oportuno: “hago lo que me conviene, cuando puedo”. Todo apunta a la autorrealización autónoma, la que en su expresión extrema lleva al hedonismo, es decir, a la búsqueda del placer y la satisfacción ilimitadas, evitando todo tipo de esfuerzo y sufrimiento.

“Cada uno para su santo”, “cada uno en su metro cuadrado”. Es el individualismo que se desarrolla en un ambiente propicio creado por la dictadura (atomización de la sociedad civil) e hipertrofiado por la cultura neoliberal.

Hay que tener éxito¹⁷ en el mercado, ser un buen consumidor. Es así como el consumismo exacerbado lleva a la clase media a vivir permanentemente endeudada y a exhibir un status artificial a través de las compras con tarjetas de crédito. Pareciera ser que da prestigio abrir una billetera y mostrar el máximo de tarjetas posibles, desde Visa o Master Cards hasta una

15. El concepto de pragmatismo está utilizado en el sentido filosófico: todo lo que es verdadero es útil y concomitantemente, todo lo útil es verdadero, es decir, la utilización del valor práctico como criterio de verdad (Charles Pierce, William James, John Dewey). La derivación popular del concepto lleva a asimilar pragmatismo a utilitarismo, a cálculo racional de acciones en función de determinados fines personales o corporativos.

16. Para un análisis detallado del tema ver: “Sociologie de l’expérience”, François Dubet, en *La couleur des idées*, Seuil, París, octubre, 1994.

17. A propósito de los éxitos: M. Kotterman en un irónico artículo político de la revista *Apsi* del 12 de junio de 1995, señala lo siguiente: “Qué importa el fallo Letelier, la rebeldía de Contreras o las penurias de Allamand. El país necesita éxitos y

de cualquier Casa Comercial. La sociedad capitalista que vivimos, entendida, desde la perspectiva Weberiana como la provisión de las necesidades humanas por medio de la empresa que busca ganancias en el mercado genera un "principio expansivo de racionalización de la vida social".¹⁸

Esta racionalidad que es intrínseca a la vida económica, se basa en el cálculo entre medios y fines y está relacionada con lo que el mismo Weber denomina "acción racional con arreglo a fines", es una racionalidad formal que nace desde el mercado y permea el conjunto de las relaciones sociales, por lo tanto, el lugar central en este nuevo modelo lo ocupa el Mercado, no solo como un espacio de transacción de bienes y servicios, sino que también como un espacio de socialización.

LA MUTACION CULTURAL Y LOS POBRES

Cuando hablamos de pobres nos estamos refiriendo a aquellas personas que viven "una situación de privación en un conjunto de ámbitos de acción, posesión y oportunidades de los sujetos. Lo anterior está referido a la carencia en la esfera del poder o capacidad económica, pero también en el ámbito social, político y cultural".¹⁹ Son aquellas personas que ven el espectáculo de la modernización por la televisión²⁰, "viven al día" y "no tienen para parar la olla".

Esta definición amplia nos permite afirmar que son pobres todas aquellas personas que carecen de los

recursos necesarios mínimos para vivir dignamente, es decir, tienen dificultad para acceder a los bienes y servicios de la sociedad. Si bien la definición tiene un sesgo economicista, nos permite fijar un piso sobre el cual categorizar a los pobres y no pobres.

Esta carencia de recursos está referida principalmente a los bajos ingresos percibidos, es decir, son pobres "los que tienen ingresos totales superiores a los necesarios para adquirir la canasta básica de alimentos y menores al doble de ese valor"²¹, entendiendo por "canasta básica" a treinta productos alimenticios de acuerdo a las recomendaciones FAO-OMS, que aseguran una ingesta calórico-proteica básica para el ser humano y fijada de acuerdo a precios del I.N.E.²² "Estos requerimientos consideran las recomendaciones internacionales vigentes a partir de la reunión consultiva conjunta FAO/OMS/ONU de expertos en 1981... para este cálculo han incorporado los cambios en la estructura sociodemográfica (sexo y edad) y los tipos de ocupaciones según la actividad física (ligera, moderada y pesada) que implican"²³.

Los que no logran reunir los ingresos para adquirir esta canasta son llamados "indigentes".

De lo anterior, se desprende que los pobres viven una situación de carencia permanente, o como lo plantea R. Ogien "la pobreza impone una realidad evidente: ella se atribuye a una necesidad"²⁴. Por otra parte, J. Labbens plantea que "la pobreza, tal cual nosotros la entendemos, corresponde a lo que nuestros ancestros llamaban pauperismo o indigencia. Este noción evoca inmediatamente aquella de subsistencia: indigente es aquel que no tiene los medios necesarios para sobrevivir o para hacer sobrevivir a los que dependen de él"²⁵.

más éxitos, y Bam Bam es el gran símbolo de los nuevos tiempos...lo único realmente importante es que Bam Bam ha triunfado en España y que su éxito le da brillo a este país" (pág 16).

18. José Joaquín Brunner, "Cultura y Desarrollo", Flacso, N°17, 1987, pág 1.

19. Roberto Urmeneta, "Pobreza y Mercado de Trabajo: Chile 1988-1990. Programa de Economía del Trabajo (PET)". Documento de Trabajo N°83, abril, 1991, pág. 15.

20. Para un mayor desarrollo del tema ver: Pedro Morandé. "Cultura y Modernización en América Latina. Ensayo sociológico de la crisis del desarrollismo y de su superación", Cuadernos del Instituto de Sociología, Pontificia Universidad Católica de Chile, Santiago de Chile, 1984.

21. Ibid. pág. 17.

22. Instituto Nacional de Estadísticas.

23. Berta Teitelboim, "Canasta de Alimentos y Salario Mínimo de Satisfacción de Necesidades Básicas. P.E.T." Documento de trabajo N° 77, Santiago de Chile, 1990.

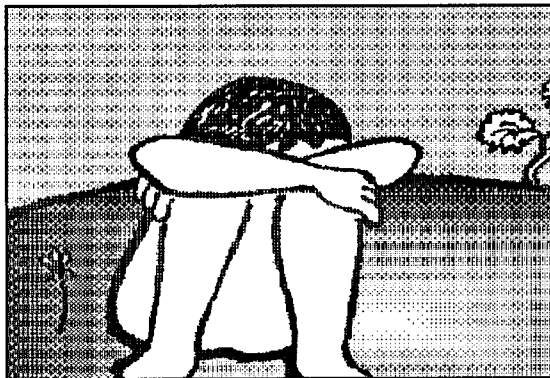
24. Ruwen Ogien, "Théories Ordinaires de la Pauvreté", PUF Le Sociologue, 1983, pág 33.

25. Jean Labbens, "Sociologie de la Pauvreté", Collection des Idées, Gallimard 1978, págs 76 y 77.

La "necesidad" es una palabra conocida por los pobres, deben organizar su vida en relación a ella, es así como muchas de sus conductas se organizan en torno a la satisfacción de sus necesidades básicas de alimentación, vivienda, salud y educación, y a partir de ahí desarrollan estrategias de sobrevivencia cotidiana.

Como veíamos anteriormente, el mercado necesita de la publicidad para su extensión y en este punto aparece el problema, porque mercado y publicidad establecen una relación contradictoria respecto de los pobres.

Por una parte, el mercado atrae, seduce, invita a consumir, a tener éxito. Para lograrlo hay que tener dinero, hay que tener poder adquisitivo. Por otra parte, rechaza, repele. Excluye a todos aquellos que no tienen la posibilidad de acceder a los bienes y servicios que este ofrece. A los postulantes a una vivienda progresiva, a los pensionados, a los arrendatarios, a los jóvenes que



no tienen con que pagar la matrícula en la Universidad y deben dejar de estudiar, a los que postulan a algún beneficio en cualquier municipalidad y esperan horas para que los atiendan en la Dirección de Desarrollo Comunitario -DIDECO- (a los "clientes" de los trabajadores sociales).

Todas las modernizaciones están ahí, en la televisión, en la vitrina de una tienda de un moderno Centro Comercial (los llamados "Mall"), en el discurso de las autoridades políticas económicas y sindicales; es el discurso dominante en estos momentos.

Todo se moderniza: la Justicia, los Terminales de Buses, los Puertos, el Estado, la Salud, la Agricultura, Carabineros, etc.; pero siguen existiendo más de cuatro millones de pobres y los Trabajadores Sociales deben trabajar con ellos.

LOS DESAFIOS DEL TRABAJO SOCIAL FRENTE AL PROCESO DE MUTACION CULTURAL

Además de lo anterior, estamos viviendo un mundo (y un país) donde las utopías han muerto o están agonizando, donde el gran sueño se cayó junto con el muro de Berlín, dándole un final trágico, (nunca esperado) a los socialismos reales. Fue la historia la que superó a la ideología, fue la cultura la que le dobló la mano a la política y nos dejó a todos perplejos, y sin quererlo y sin saberlo nos vimos envueltos en este nuevo escenario, donde las referencias normativas que guiaron nuestra conducta hasta hace sólo algunos años quedaron obsoletas y a pesar nuestro, nos tuvimos que dar cuenta que la apertura de los mercados se impone a una velocidad cibernética en todo el mundo, particularmente entre los profetas de la modernidad en el país.

En la civilización de la imagen, el sueño utópico de un mundo posible no tiene cabida, ya que se impone la imagen fresca y juvenil de un capitalismo rebosante, imagen ideada y creada en complejos laboratorios publicitarios computarizados.

Como señala M. Hopenhayn, la promesa de la revolución socialista no se cumplió y el momento propicio, cúlmine, el "momentum" de la historia se postergó indefinidamente o se clausuró para siempre. Ya no se espera el asalto al Cuartel Moncada, la toma del Palacio de Invierno, la ofensiva final o la quema del Bunker.

Esta no es una mera cuestión de sólo un giro político, de una reforma dentro de otras, de un viraje ideológico, táctico o estratégico. Abandonar la imagen de una revolución posible es una verdadera mutación cultural.

En esta nueva cultura que se nos impone, la relación costo-beneficio imprime el carácter administrativo y gerencial de las relaciones interpersonales, ¿qué mutación más grande que ésta?. La individualización de la vida corre a ritmos agigantados y la cultura del software convierte la razón instrumental en pasión personal y los niños entran y salen de un computador como las abuelas lo hacían de sus casas; pero la verdad es que no salen, se lo llevan dentro y así cada uno vive, sin darse cuenta, una tecnificación progresiva de su vida privada, la que se va compatibilizando sobre la marcha con la vida pública, al menos como utopía posible.

Entonces, surge la pregunta obligada y necesaria: ¿cómo enfrentar esta nueva normatividad cotidiana, laxa, sistémica, con nuevas utopías, abiertas, sin clausura operacional, -al estilo de H. Maturana- pero tampoco indeterminadas?. ¿Cómo articular una construcción utópica con la práctica política pragmática, con la multiplicidad de estrategias de bajo perfil que han surgido como variadas formas integradoras de la modernidad y en las cuales se ven atrapados los Trabajadores Sociales y sus clientes?

¿Cómo hacer esta operación tan complicada, teniendo en cuenta que la utopía no está en ninguna parte, que ontológicamente hablando la utopía es un imposible-real, una presencia-ausencia, es lo inubicable que facilita nuestra ubicación, es lo asible intangible?

Lo que sabemos, y la experiencia se ha encargado de dejarlo más que claro, es que no podemos reconstruir una utopía como un ente cerrado (no podemos revivir al muerto), como un proceso fijo, lineal, inequívoco, que no admite flexibilidades, matices, desviaciones, atajos. Esa rigidez nos llevaría otra vez contra el muro para ver como se derrumba.

Con los pedazos que quedan es necesario rearmar una utopía abierta, concientes de su imposibilidad fáctica, pero seguros y convencidos de su deseabilidad. Hay que reconstruir una utopía que sirva como marco de inteligibilidad de lo real, como el horizonte orientador y no determinante del futuro, como un potenciador de las capacidades, de las creatividades dispersas, de las inventivas dormidas o replegadas.

Esta se vuelve una tarea imprescindible de nuestro tiempo porque la magnitud de la crisis y la falta de proyectos compartidos hace más que urgente la

creación de un horizonte que aunque sea utópico, rescate la vivencia de la esperanza, esa que nos hizo vibrar hasta hace algún tiempo. Hay que ser capaces de orientar proyectos de conocimiento con sentido y nuevos valores, recuperar certitudes que dobleguen la relatividad normativa de los aires de este tiempo, certitudes que llenen de contenidos *la era del vacío*, que nos describe G. Lipovetsky²⁶ y que impidan el regreso al tiempo de las tribus que nos pronostica M. Maffesoli.²⁷

Si sabemos que existe una sospecha de los grandes ideales, un delirio racional del mercado mundial, una fiebre de privatización nacional, una multiplicidad de opciones de integración o marginación, una deslegitimación del Estado-Benefactor, una crisis de la razón iluminista, de la razón utópica, de la razón histórica; que el motor de la historia llamado progreso pierde fuerzas, se desinfla y cae a golpes; que los jóvenes ya no ven en el trabajo el medio para integrarse a un conjunto de lazos sociales que les parecen indeseables. En síntesis, si el modelo cultural de la sociedad industrial se ha vuelto indeseable e impracticable y la autorrealización autónoma se coloca al centro de la cultura, debemos buscar nuevas formas de sentido, de contenidos, de símbolos.

No debemos permanecer como los derrotados de la historia, hay que rescatar al sujeto de la telaraña neo-liberal que quiere fagocitarlo todo y en este proceso el Trabajo Social tiene un lugar privilegiado ya que es una profesión que tiene un contacto directo con la gente. Los cambios no sólo se hacen con las ideas, se necesitan las acciones y allí los Trabajadores Sociales tienen una palabra que decir y una acción que ejecutar. ●

26. Al respecto ver: Gilles Lipovetsky, "L'Ere du Vide: Essais sur L'individualisme contemporain", *Les Essais CCXXV*, Editions Gallimard, 1983.

27. Al respecto ver: Michel Maffesoli, "Les temps des Tribus. Le Déclin de L'individualisme dans les Sociétés de Masse", *Meridiens et Klincksieck*, 1988.

PONENCIA

ALGUNOS RASGOS DESEADOS PARA EL TRABAJO CON LA COMUNIDAD

Diego Palma¹

El presente artículo contiene una reflexión acerca de los enfoques existentes en la actualidad en torno al tema del trabajo con la comunidad. Se trata de un documento preparado con ocasión del encuentro sostenido en Santiago en julio de 1995 por funcionarios alemanes de la DED² que trabajan en el ámbito de la cooperación en América Latina y cuyo autor facilitó para su publicación en esta revista.

A riesgo de escaparme del tema concreto y muy preciso que se me ha asignado (y que dice relación a los trabajos de capacitación con comunidades particulares) me encuentro intelectualmente obligado a ampliar el foco del análisis y hablar de los "proyectos de desarrollo" (casi, en general), tal como se los visualiza y se los está intentando hoy en América Latina. Esta obligación brota desde un principio fundamental que debe guiar esta reflexión y que se puede enunciar así: hay referencia y condicionamiento entre el trabajo que se puede intentar en espacios locales y el proyecto que se impulsa en cada situación nacional, para el conjunto de la economía y de la sociedad.

Esta relación no debe entenderse como causal ni como mecánica. La referencia puede ser de influjo, o

puede ser de rechazo -de amor o de odio- pero debemos asumir que el proceso que se impulsa en el conjunto de una sociedad constituye un ámbito de circunstancias que facilitan o que dificultan -o sea, que influyen- en determinadas definiciones del trabajo comunitario. Es por eso que entiendo necesario referirnos aquí a cómo se está imponiendo en América Latina el esfuerzo de "desarrollo".

Desde los años 50 (desde el final de la guerra de Corea), los latinoamericanos nos orientamos según un particular y autóctono proyecto de desarrollo. La Comisión Económica para América Latina (CEPAL) -una agencia regional del sistema de Naciones Unidas- propicia el denominado "*desarrollo hacia adentro*", fundado en la industrialización para el mercado interno

1. Investigador Consejo de Educación de Adultos para América Latina (CEAAL). Docente Universidad Arcis.

2. Agencia Oficial Alemana para la Cooperación Técnica.

por la vía de la sustitución de importaciones.³

Este proyecto -medianamente exitoso- topa con sus propios límites y deja de funcionar una vez que cambian las condiciones en que opera la economía mundial, en torno a 1970. Luego de un período largo de recesión y crisis, hoy la receta que quiere orientar el crecimiento es mucho más vaga y general que el "desarrollo hacia adentro": para todo el tercer mundo la oportunidad es incorporarse a la economía global y el requisito "sinequanon" para incorporarse a esa sintonía es impulsar *la modernización* (de la producción por la vía de la tecnología, de las economías por la vía del mercado, de las instituciones por la vía de la reducción del Estado...).

Hoy el proyecto es la "modernización", pero para ubicarnos bien, debemos entender que la historia de la construcción de la modernidad, tal como se ha buscado en América latina, tiene características totalmente distintas del camino que se siguió en Europa. Para los europeos la modernidad fue el coronamiento de un proceso secular en ese sentido; desde el final de la Edad Media se fueron construyendo distintas dimensiones que se articularon y enriquecieron mutuamente; así se va conformando el anhelo de la libertad, la conciencia individual... algo más tarde, los instrumentos del pensamiento racional, luego el desencantamiento del mundo natural... al mismo tiempo se constituyen los estados-nación, las instituciones de la convivencia democrática... Fue ese ambiente de construcción gradual de modernidad que permitió el desarrollo de la ciencia y de la técnica y, sólo en el siglo actual, la modernidad se confundió con el uso generalizado de las técnicas y con el acceso a sus productos.

Pero la modernización es un proceso mucho más largo y bastante más completo que sólo poder emplear computadores, teléfonos celulares, servicios por tarje-

tas. Hay contenidos de conciencia, relaciones sociales, instituciones que fueron surgiendo orgánicamente desde el final de la Edad Media. Sin embargo, en Latinoamérica no sucedió así: la modernidad no es el producto terminal de un proceso interno, sino que es un trasplante que se nos propone, como una meta explícita, al final de la guerra. Fue a la vez el trasplante de un estilo civilizatorio basado en el éxito y el prestigio de la técnica, y, fue a la vez, la imposición de un camino para cumplir rápidamente con esa meta: ese fue el desarrollo⁴ de una receta para acceder rápidamente a la modernidad. Esto provocó en América Latina una situación de inconsistencia y de tensión entre distintos elementos del mismo sistema: economía moderna junto a relaciones sociales muy pre-modernas.⁵

De hecho funcionó así. Entre 1950 y 1980 el producto regional creció a un ritmo promedio anual de 5,7% (más que Europa que, en el mismo período, creció a 4,2% promedio al año) y, sin embargo, en 1980- antes que nos golpeará aquí la crisis de la economía mundial- ese crecimiento económico había generado cerca de 180 millones de pobres en la región.

En América Latina aplicada al desarrollo por 30 años, las diferencias sociales son mucho mayores y más agudas que las que se presentan en los países asiáticos de niveles similares en el crecimiento de la economía. ¿Qué fue lo que pasó aquí?. Podemos identificar, al menos, cinco rasgos que atraviesan este particular proceso de desarrollo sin modernidad.

* *La responsabilidad del esfuerzo se centró sobre el Estado.* En realidad hubiera sido muy difícil que ocurriera de otra manera, ya que los plazos que se proponían para recorrer el camino hacia la modernización eran muy cortos, pero, así y todo, este rasgo va a pesar cuando se trate de sostener el crecimiento en la etapa siguiente.

-
3. Cuando hablo aquí de un proyecto "autóctono", no intento decir que la industrialización para los mercados internos no fuera funcional y útil a los intereses y propósitos del capital transnacional que se extendió por todo occidente. Lo único que busco señalar es que en ese momento existía un proyecto económico-social con objetivos regionales y que ese proyecto no era la simple repetición de lo que indicaba el Fondo Monetario Internacional.
 4. Los países "desarrollados" nunca se propusieron el "desarrollo" como tarea explícita. Hubo sí medidas que activaron el crecimiento de la economía y que, a posteriori, fueron recogidas y reflexionadas en términos de "teorías del desarrollo".
 5. El sociólogo Alain Touraine, en relación a este punto, gusta de distinguir entre "modernización" y "modernidad"; modernización se refiere a las relaciones con cosas (a los productos modernos) y modernidad a las relaciones con personas (igualitarias y libres): en América Latina se habría producido cierta modernización (en unos países más que en otros) pero sin modernidad (en unos países menos que en otros).

* *Se industrializó en base a una opción por las técnicas que ya habían sido desarrolladas en los países avanzados*; estas técnicas no se adaptaron al potencial, a la composición de los recursos, ni a las necesidades sociales de la región; a sí fue que, en lugar de apuntar a la satisfacción de las necesidades de la gran masa de la población, se impulsó la producción de bienes sofisticados adecuada para los países con mayorías ricas.

* Para hacer funcionar, en sociedades pobres, esa producción de bienes y servicios propia de países ricos, se debió *empujar y favorecer la concentración de la renta*.⁶

* En circunstancias que lo favorecieron (abundancia de petrodólares baratos en el sistema financiero internacional), se recurrió al *endeudamiento público y privado* para poder financiar estas economías de viabilidad difícil.⁷

* Por último, un rasgo que no es del mismo calibre que los anteriores pero que resulta importante en el conjunto: se ha impulsado un sistema de comunicación social *volcado hacia los intereses individuales y al servicio de la dinámica del mercado*, sin compromiso educativo y sin sintonía con la cultura nacional. Esto es particularmente sensible en el caso de la televisión, un medio que se implanta y se divulga durante el esfuerzo por la modernización.

Todo lo anotado nos ha organizado en conglomerados sociales donde lo "moderno" se identifica con la oferta de productos de última generación, pero donde las relaciones sociales siguen pre-modernas. En este mismo período y en este contexto el trabajo con la comunidad se entendió, básicamente, como el esfuerzo y las técnicas que prometían extender el deseado crecimiento económico hasta el nivel local. Fue así que el "desarrollo comunal" traducía en espacios locales aquellos mismos rasgos que definían el estilo de de-

sarrollo que se impulsaba en el conjunto de la sociedad.

El trabajo con la comunidad estaba ordenado como iniciativa del Estado, o, como extensión, de alguna institución externa a la comunidad local: una iglesia o una agencia extranjera. Se trata de un trabajo decidido, planificado, administrado y evaluado por técnicos. En servicio de la comunidad pero sin la comunidad; participar en esos programas significaba, básicamente, quedar incluido en sus beneficios y, en el mejor de los casos, incorporarse a algunos momentos de ejecución como mano de obra barata.

Se impulsaron programas que no reconocían, valoraban, asumían, ni promovían la cultura y las habilidades propias de la comunidad a la cual el desarrollo se refería. Resulta particularmente claro que ese trabajo se realizaba con grupos étnicos distintos de los hegemónicos. El trabajo con la comunidad -en ese momento- se propone y persigue la producción de cosas (de bienes y servicios para la comunidad) y *no apunta al desarrollo de la cultura*. La capacitación se entiende como el aprendizaje de habilidades técnicas, pero no como un acto educativo total.⁸

Cuando Latinoamérica entró a los 70, en unos países antes y en otros después, *el modelo de desarrollo por industrialización impulsada desde el Estado se empieza a agotar*. La propia dinámica interna del proceso se hace difícil una vez que se ha cumplido con producir bienes de "sustitución fácil" y, por otra parte, la economía mundial está cambiando y no favorece ese proceso⁹. Por ahí no se pudo seguir avanzando.

Es importante anotar que la dinámica del crecimiento se venía frenando desde antes de la crisis del petróleo, y por eso, cuando los efectos de la recesión mundial llegan a Latinoamérica, el estancamiento nos golpea extraordinariamente fuerte. En Chile, entre el 82 y el 83 el PNB cayó un 15% y el desempleo abierto

6. En Chile, una sociedad que hoy se propone como modelo de modernización exitosa; el 10% de ingresos más altos se apropia del 51% del ingreso nacional, mientras que hace 20 años atrás esa porción de población accedía sólo al 44% del total de los ingresos.

7. Hay que destacar que de las cinco economías que han acumulado mayores montos de deuda externa hay cuatro que son latinoamericanas.

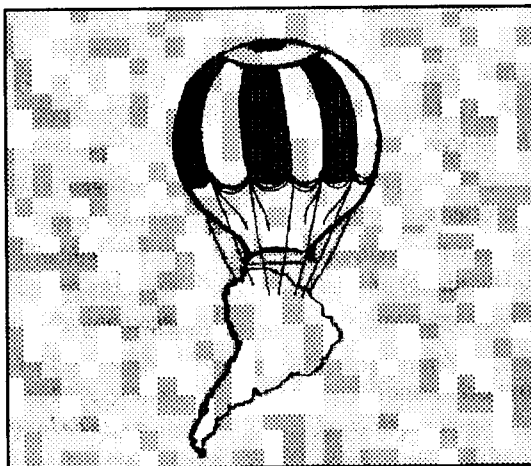
8. De hecho la misma UNESCO propone, en ese tiempo, la educación de adultos en términos de "educación funcional", capacitar para las tareas de crecimiento económico y local.

9. Un caso muy ilustrativo lo representa el Mercado Común Centroamericano que logra un ritmo espectacular de crecimiento de la industrialización del comercio regional en el primer quinquenio de los sesenta y que se agota, hasta transformarse sólo en fuente de disputas, hacia 1970.

llegó hasta el 30% de la población activa¹⁰; en el Perú de 1984, el ingreso de los trabajadores representaba (en términos reales) el 56% de lo que se recibía por iguales labores 10 años antes, cifras de tono similar se pueden recoger para Bolivia, Uruguay, Brasil, Ecuador y, en tono menor, para los países centroamericanos no afectados por guerra interna. Se desencadenó hiperinflación en Perú, Bolivia, Brasil, Argentina y México.

A fines de los 80 un informe de CEPAL reseñaba así la situación económico-social del área: "La Región en su conjunto tiene una inflación promedio de 470%, un PIB inferior en 10% a lo alcanzado a fines de los 70; una deuda externa global de 410 mil millones de dólares equivalentes a un 50% de su ahorro neto y más de la tercera parte de sus exportaciones destinadas a su servicio; *casi 200 millones de personas bajo los límites de la pobreza* con ingresos que no superan los 50 dólares; más de 50 millones de desnutridos crónicos; un crecimiento urbano acelerado que hará que a fines de siglo el 75% de la población sea urbana y se concentre en pocas ciudades; altas tasas de desempleo y subempleo; reducción de la cobertura y calidad de los servicios de educación, vivienda, salud y un riesgo alimentario que se hace permanente¹¹. Porque el modelo de crecimiento centrado en el Estado se había agotado fue que el neoliberalismo estricto ha podido divulgarse en América Latina como la única salida posible y recortar así en nombre del mercado la responsabilidad del Estado con respecto a los pobres¹².

En 1987, apareció en Perú una reflexión muy interesante y seria, que propone esos mismos principios



neoliberales de óptima eficiencia de los mecanismos de mercado, pero ahora focalizado sobre el espacio y las actividades locales. "El otro sendero", el libro de Hernando de Soto se reeditó y se esparció muy velozmente por todo el continente¹³. Para de Soto, los pobres no son, básicamente, carentes, sino que además están

cargados de potencialidades y capacidades. El señala que en Lima, esos pobres han construido muchas más viviendas que el Estado, que hacen funcionar el 95% de la locomoción colectiva en la ciudad, y que son responsables de buena parte de la distribución de alimentos... Por eso, de Soto no los identifica como pobres sino como "empresarios".

De muchos ejemplos como los que he citado, el autor deriva una conclusión típicamente liberal: el problema es

el Estado¹⁴ que carga a estos empresarios con requisitos, papeles, trámites, burocracia, impuestos... todos inútiles. La solución es un plan intencionado de desburocratización que achique el aparato estatal, que quite las trabas y que permita brotar en muchas formas la iniciativa empresarial popular. El discurso de "Otro Sendero", reflejaba en los códigos del desarrollo de nivel local, lo que el neo-liberalismo estaba empujando a nivel del conjunto de cada sociedad donde se había logrado imponer como doctrina dominante: el Estado se sale de la sociedad civil. El aparato de Estado *se achica*, traspasando a manos privadas muchas de las empresas que había creado e impulsado en las décadas anteriores. Se recortan todos los presupuestos de políticas sociales y el *Estado se desentiende del apoyo a los pobres*. Estos se las deberán arreglar solos, ya que son "empresarios".

10. Esa cifra suma el desempleo abierto reconocido más las personas incorporadas en programas de empleo de emergencia impulsados por el gobierno (que sumaban un 8% PEA)

11. CEPAL, "Panorama económico de América Latina", 1989.

12. Más legítimas han parecido estas propuestas en la medida que las recetas neoliberales de ajuste han mostrado eficacia para controlar la inflación, primero en Chile, pero luego en México, en Bolivia, Argentina....

13. De Soto, Hernando: *El otro Sendero*, ed. Barranco, Lima, 1ª edición, 1987.

14. Recordemos de paso la divulgada afirmación de Ronald Reagan "no tenemos problemas con el Estado, el problema es el Estado".

Es en este contexto de circunstancias que se ha venido conformando un nuevo tipo de trabajo con la comunidad, distinto de ese que se impulsó en los años 60 al menos en cuatro aspectos:

* *Las acciones no son impulsadas desde el Estado* (o son bastante menos empujadas desde el Estado)¹⁵. De allí que las experiencias de nivel local, así como las organizaciones comunitarias, sean más autónomas en tanto no son directamente funcionales a proyectos políticos y/o económicos que operan por fuera de la realidad local.

* Las experiencias locales se impulsan ahora, menos basadas en los diseños y la dirección de los técnicos y más *fundadas en las necesidades particulares y en las capacidades propias de cada comunidad*.

* El desarrollo local de ahora (a diferencia del denominado "desarrollo de la comunidad" de los 60) no se orienta a un economicismo estrecho. Sin ignorar ni rechazar la búsqueda de soluciones a carencias materiales de los sectores participantes, al mismo tiempo y en el mismo esfuerzo, se busca *fortalecer la organización para esas tareas, así como enriquecer la comunicación y la democracia* en el funcionamiento de esos grupos; más allá de la sola racionalidad instrumental, esos grupos son ocasión para desarrollar lo lúdico, lo emocional, el desarrollo personal...¹⁶

* Todo lo anterior ha fortalecido una sensibilidad proclive a la *valorización y el respeto por el aporte de lo diferente*, a lo propio de cada comunidad que en sus necesidades y en sus aportes es distinta de otra, lo que caracteriza a cada sector diverso de cada comunidad (se tiende a reconocer a las mujeres en tanto mujeres, a los jóvenes en tanto su especificidad de tales...en lugar de disolver esas diferencias en categorías más generales, como "ciudadano" o "vecino"). Hoy día hay especial sensibilidad hacia la unidad que no viene dada desde el plan...sino que brota en el proceso, como síntesis que va incorporando aportes diferentes.

Frente al enfoque de trabajo comunal que se aplicó en los 60 (y que hemos identificado genéricamente, como "desarrollo de la comunidad") en que se proponía que el desarrollo "bajara" desde el Estado hacia las comunidades; existen hoy día dos corrientes en el enfoque que busca valorizar la fuerza e iniciativa que "sube" desde la comunidad. Una, es la posición "*alternativista*" que valora las capacidades e iniciativas guardadas en la gente (el saber popular, las tecnologías apropiadas, la organización solidaria...) como las únicas fuerzas que pueden empujar el desarrollo de los pobres. Se trata entonces de fomentar una red de convivencia paralela a la oficial (al margen de...y por eso, alternativa a...) donde sean posibles y se fomenten las *formas solidarias*, y los valores de *respeto a las personas* y a la naturaleza; todo lo cual es alternativa a la modernización y al capitalismo¹⁷.

Esta posición tiene mucha fuerza en aquellos países con diferencias étnico-culturales muy marcadas y donde el aparato de Estado no ha llegado a cubrir a todos los sectores de la nación. También esta mirada se hizo lógica en situaciones de dictaduras, donde, por principios, los grupos alternativos se oponen al gobierno que ocupa el aparato de Estado y a sus proyectos; hoy, el alternativismo sigue conquistando adeptos en círculos intelectuales de la acción local.

Otra visión distinta es la que entiende que, si bien toda la iniciativa básica del desarrollo en lo local debe surgir desde las urgencias, la decisión y las responsabilidades de las organizaciones de base (y si no es así, no se produce desarrollo sino- en el mejor de los casos- solo crecimiento), entiende que eso *no excusa la responsabilidad del Estado*, ya que corresponde a esa instancia el crear las condiciones más generales en la totalidad social, así como aportar los recursos técnicos y materiales, para asegurar que los esfuerzos de las organizaciones locales sean eficientes (no sólo voluntariosas) y que coordinen hacia la construcción de la totalidad social deseada.

15. Los impulsores de tales iniciativas son ahora las llamadas ONGs apoyadas por la Cooperación Internacional.

16. Este es un punto central en torno al cual se ordenan y resignifican las otras dimensiones del desarrollo local: en estos años se ha ampliado el concepto "necesidad". Ahora, el trabajo con la comunidad no debe abordar sólo "necesidades materiales: la amistad, el ser aceptado por otros, la realización personal...son necesidades." Cfr. Ibáñez, A, Agnes Heller: *La satisfacción de las necesidades radicales*, ALFORJA-DEI, Costa Rica, 1991.

"El desarrollo local" propone que todas estas dimensiones se pueden tocar e impulsar en un mismo esfuerzo integrado que se centra sobre el fortalecimiento de las organizaciones de base para que asuman la orientación de su propia realidad local.

17. Cfr. el excelente artículo de Michael Lowy "A crítica romántica de civilização capitalista", en *Servicio Social e Sociedade*, Cortez editora, Sao Paulo N° 28, 1988, p. 127-154.

Resulta evidente que esta opción -que quiere conservar el privilegio de la capacidad y el esfuerzo popular, pero que recupera la necesaria acción estatal- abre la puerta a un retorno solapado de los planes técnicos y burocráticos desde el Estado y así, al reingreso -bajo nuevas vestiduras- del modelo de desarrollo de la comunidad que ya mostró sus limitaciones en los 60. Es posible, pero no es ni obligatorio ni necesario. La subordinación no es la única relación entre organizaciones locales y el aparato central¹⁸. Se trata de un espacio que estamos construyendo a través de una disputa con las posiciones que, bajo formas renovadas y en nombre del "desarrollo local", están recuperando el fallido "desarrollo de la comunidad".

En consecuencia existen hoy tres modelos de acción comunitaria: uno, *el desarrollo de la comunidad* (desde el Estado hacia la gente); y otro *el desarrollo alternativo* (desde la gente y sin el Estado), y un tercero que es el *desarrollo local* (que privilegió la iniciativa de la gente pero con apoyo del Estado)¹⁹. Las tareas de las organizaciones de base se definen en términos diversos según cual sea el modelo al cual estamos adhiriendo. Nosotros aquí vamos a perseguir el tercero: el que hemos identificado como "*desarrollo local*", y vamos a preguntarnos por los rasgos que difieren en la capacitación cuando se busca que el desarrollo resulte del despliegue eficiente de la iniciativa organizada de las fuerzas locales que, junto con el Estado, construyen sociedad.

Ya insinuamos antes que la incorporación de personas a organizaciones locales, integra más de un proceso que, siendo cada uno de calidad distinta, todos

se articulan para constituir una multidimensionalidad unida que denominamos "desarrollo local". Una es la *solución de carencias materiales* (la salud, la vivienda, el medio ambiente, la alimentación, el trabajo...) que, muy posiblemente, es la motivación más fuerte de incorporación a las organizaciones de base en los sectores carenciados de nuestras sociedades latinoamericanas. Pero, en el mismo esfuerzo, otro, es el *descubrimiento de la organización* que, junto con hacer más eficaz el logro de la primera meta enunciada, constituye la oportunidad de una convivencia, de una aceptación, de una nueva forma (colectiva) de enfrentar la vida y que constituye la incorporación a "otra cultura."

Una tercera dimensión, es la ocasión de descubrir, desde las urgencias particulares, el entorno social, económico y político, que condicionan las circunstancias locales y que, ahora, se pueden reconocer como propias. Esta es la dimensión política que, necesariamente, aparece en todo esfuerzo bien encaminado de capacitación. Por último, una cuarta dimensión que resulta entrelazada con las anteriores, es el *desarrollo de las personas que se incorporan a las organizaciones de desarrollo local*.

Cada una de estas dimensiones ha sido tratada por separado por los organismos especializados en "capacitación". Unos cuantos se han dedicado exclusivamente a transmitir las destrezas que permiten un cierto desempeño laboral, y a eso se lo califica como "capacitación". Otros centros han desarrollado paquetes didácticos que apuntan al "desarrollo personal", (separado de las circunstancias en que a los destinatarios les toca desempeñarse en su cotidiano) o el apoyo

18. El biólogo Francisco Varela (*Autonomie et Connaissance*, ed. Seuil, Paris 1989) señala la existencia de dos tipos de relaciones entre sistemas. El primero define las interacciones como "instrucciones" y las dificultades que surgen en tales interacciones, como "errores"; el segundo define las interacciones como "conversaciones" y los resultados insatisfactorios los entiende como "incomprensiones". Respecto de estas distensiones, por su parte, Jurgen Habermas (*Teoría de la acción Comunicativa*, ed. Taurus, Madrid, 1987) sostiene que se corresponden con distintos tipos de acción cultural: el primero es la acción relacional intencional que básicamente se orienta por la "racionalidad instrumental" de propósitos utilitarios respecto a las personas y a las cosas; los criterios para valorar dicha acción son la eficacia y la eficiencia. Otro es el tipo que el autor denomina "acción comunicativa" que se corresponde con interacciones de conversaciones y de mutuo enriquecimiento progresivo entre quienes interactúan; la validez de la acción comunicativa no se evalúa juzgando si los objetivos y los individuos fueron manipulados con éxito, sino persiguiendo el grado en que los individuos expresan sus intenciones a los demás y en la medida en que los actos de comunicación expresan con exactitud el consenso que se debe ir construyendo entre los interlocutores.

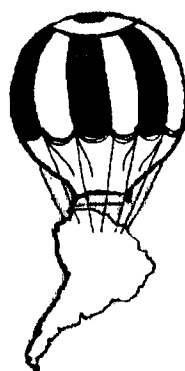
19. Hay una complicación extra: el desarrollo local -que es la opción que nosotros defendemos fervientemente- es una solución que exige alterar las relaciones tradicionales entre Estado y sociedad civil tal como vienen dándose en América Latina, y el impulso del desarrollo local en las circunstancias actuales debe aportar un factor de avance que favorece esa tarea considerada como necesaria.

organizacional, independiente de las tareas que esas organizaciones deben enfrentar. Nosotros entendemos que la capacitación de las organizaciones comprometidas con la acción del "desarrollo local" es un sólo esfuerzo que articula, en un cierto orden pedagógico, refuerzos a las distintas dimensiones que se articulan en esa tarea de acción comunal.

Se puede entrar por cualquiera de las dimensiones que, en cada caso singular, resulte la más motivadora y urgente a la organización a la cual nos estamos refiriendo. Lo más normal ha sido, y posiblemente será, acceder a través de la búsqueda de satisfacción a una necesidad material urgente; pero inmediatamente, se debe consolidar la organización para cumplir con más eficiencia con esa tarea. Cuando se ha respondido en términos de las habilidades para afrontar las carencias se ha acotado la capacitación como una tarea distinta de la educación²⁰; para nosotros educación es la *totalidad del apoyo formativo en todos los aspectos de la persona que busca ser sujeto activo y responsable de su propia realidad*. Este esfuerzo educativo que debe ser muy serio requiere:

* De una gran *flexibilidad metodológica* para poder partir y organizarse desde las propias urgencias de la organización que se capacita, y no desde la especialidad (fraccionada) que define a los capacitadores.

* De *técnicas didácticas participativas*. Hoy existe una acumulación de "know how" de estas características: diagnósticos participativos, programaciones participativas, evaluaciones... que sirven no sólo para orientar la acción incorporando la iniciativa de las organizaciones, sino como instancias de educación de la comunidad. Las prácticas de "capacitación", recordadas a los límites estrechos de cada una de las dimensiones anotadas y con ignorancia de las demás, llevan a que acciones que se pueden proponer en nombre del "desarrollo local" resulten en efectos de "desarrollo de la comunidad"; que, en el mejor de los casos, empujan al crecimiento de los bienes y servicios, pero no al desarrollo de las personas involucradas. Este es un efecto perverso de la aplicación técnica a la que se recurre, que puede ser independiente de las intenciones con las cuales este esfuerzo se emprenda. ●



20. Se ha impulsado el "desarrollo personal" como dinámicas al margen de las tareas más urgentes de la reproducción en lo cotidiano.

EXPERIENCIA

UNA EXPERIENCIA DE TRABAJO CON FAMILIAS EN RIESGO SOCIAL: UN ENFOQUE INTEGRADO PARA EL CAMBIO

María Claudia Ormazábal¹

El presente artículo contiene una reflexión desde la praxis en el área de menores y familia popular. El campo de acción se circunscribe a un Hogar de Protección de Menores² administrado por un equipo interdisciplinario³ perteneciente a CEANIM, organización no gubernamental existente en el país desde 1981. El objetivo de esta presentación es reflexionar respecto de las metodologías de intervención con niños y familias en vulnerabilidad social, mediante un enfoque sistémico de análisis, donde describimos la experiencia concreta implementada en "Mi Hogar Santa Anita", sus logros y dificultades, así como la base teórica que sustenta la acción. Las reflexiones vertidas en este trabajo son el resultado de tres años de desarrollo de un proyecto dirigido a innovar y proponer cambios en el área del menor en situación irregular, considerando un enfoque de desarrollo que privilegia el rol de la familia en la promoción humana.

ANTECEDENTES GENERALES CARACTERIZACION DEL SISTEMA HOGAR

El Hogar al que se refiere este artículo se encuentra ubicado en la comuna de Lo Prado, dentro de su arteria principal, la calle San Pablo e inserto en pleno barrio cívico, contradictoriamente colindante con un antiguo campamento de familias en extrema pobreza. Se atiende en calidad de internado a 64 niñas entre los 6 y 18 años de edad que carecen de tuición o

presentan tuición alterada. Son los casos de abandono total o parcial, incapacidad física o psíquica de los adultos tutelares, niños expuestos a vagancia, mendicidad y/o maltrato⁴.

Según cifras estadísticas del Servicio Nacional de Menores, el Sistema de Protección atendía hasta 1994, 18.870 niños, distribuidos en 288 establecimientos a lo largo del país, lo que significa un 38,25% del sistema global que incluye otras modalidades de atención, como Centros Abiertos, Centros de Rehabilita-

1. Trabajadora Social, Centro de Estudio y Atención del Niño y la Mujer (CEANIM).
2. Sistema de Protección Simple es una de las modalidades de atención de los niños y jóvenes en riesgo social cuya clasificación la establece el Servicio Nacional de Menores. Corresponde a un régimen de internado.
3. Este equipo lo integraban: Claudia Ormazábal y Gilda Pacheco, Trabajadoras Sociales. Mónica Correa, Psicóloga y María Mateluna, Educadora Popular.
4. Clasificación que el SENAME establece para identificar las causales de ingreso al Sistema de Protección.

ción Conductual, entre otros. El objetivo del sistema de Protección es contribuir a solucionar el problema de tuición que presenta el niño, para lo cual estima indispensable: brindar una atención lo más personalizada e individualizada posible y que la permanencia de los menores en el sistema de internado sea transitoria. Si bien estos objetivos se han planteado, su logro presenta diversas dificultades asociadas a factores económicos, políticos e ideológicos.

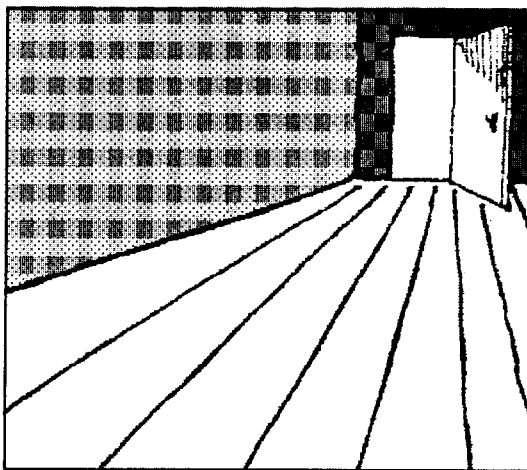
El actual sistema de subvención niño-día como modalidad de financiamiento económico a los establecimientos de Protección, lleva implícito un criterio "mantenedor", en el sentido que la permanencia de los niños al interior de las instituciones genera ingresos diarios y sus ausencias provocan déficits financieros. Por otra parte, la concepción del tema presenta diferentes opciones dentro de las instituciones dedicadas a la problemática de los niños en circunstancias difíciles. Al respecto, Cortés (1992) señala que la forma como se concibe el problema de la infancia determina el tipo de estrategias de intervención que se utilizan. El Servicio Nacional de Menores establece ciertas directrices en relación a aquello que se espera como resultado y no precisa procedimientos para intervenir, quedando abierta la línea ideológica que mueve la acción desde un extremo netamente asistencial hasta aquel que vea factible una propuesta innovadora.

A partir de 1990, se observa una intención política tendiente a perfilar nuevos enfoques y metodologías que permitan poner en práctica los objetivos propuestos. En estas acciones se destaca el Fondo de Proyectos del SENAME, que consiste en el financiamiento de diferentes proyectos para niños y jóvenes en riesgo social, preferentemente en un medio abierto, con participación de la comunidad y la familia. A través de este programa se han implementado 55 proyectos hasta 1994, cuya evaluación final es bastante satisfactoria en términos de contribuir a lograr los objetivos antes descritos. La observación diagnóstica efectuada durante el primer año de la administración

CEANIM en el centro indicado, mostró, entre otras cosas, una organización marcada por un fuerte *verticalismo en el manejo de la autoridad* y la *escasez de instancias participativas*, tanto a nivel de las niñas como de sus familias y el personal encargado de ellas en el Hogar. Las menores se encontraban bajo un rígido sistema de control que obstaculizaba su interrelación y la relación del Hogar con otras instancias de la comunidad.

Este sistema Hogar se caracterizaba por poseer límites de *escasa permeabilidad*, incluso al entorno más inmediato, tendiendo a filtrar acuciosamente aquello que provenía del exterior, así como lo que el sistema

entregaba en lo relativo a interrelación con su entorno. Dicho en otras palabras, existía una escasa o nula interrelación con personas o instancias sociales (Juntas de Vecinos, Clubes juveniles, etc.). Esta muy delimitada interacción sistema - medio ambiente, daba como resultado una retroalimentación más bien negativa, "temerosa a la eventual influencia externa en los asuntos internos". Así, es posible caracterizar a este



sistema como un *sistema cerrado*, siendo sus principales atributos los siguientes:

- *Una línea de autoridad vertical.
- *Baja autoestima en el grupo de niñas, manifestada en conductas o actitudes tales como descuido por la presentación e higiene personal, uso excesivo del "garabato" en la relación con sus iguales y con los adultos, desmotivación escolar y desinterés por participar en actividades propias de la edad.
- *Ausencia de instancias participativas a nivel de las menores, auxiliares y de las familias.
- *El cumplimiento de normas estaba ligado al temor a la sanción, empleándose mayoritariamente en la suspensión de salidas y visitas a sus familiares directos.
- *Nula participación del personal directo en un trabajo de equipo.
- *Escasa o nula interrelación de las menores

con la comunidad debido a un rígido sistema de control de salidas, las que se desarrollaban exclusivamente acompañadas de una auxiliar.

*Concepción del establecimiento y su personal directo como servidores de la problemática social de las menores, subestimando su función de educadoras.

*Debido a la existencia de este sistema controlador, las menores asumían una actitud de indiferencia frente al cuidado y respeto de sus propias pertenencias y de aquellas del establecimiento.

*Escasa o nula motivación de las ATAS⁵ por el trabajo que realizaban y ausencia del concepto de educador en su actuar directo.

*Lo anterior se reflejaba en un ambiente de escasa solidaridad interna.

Estas características pueden ser reunidas bajo el concepto de "institucionalización", entendido como un proceso derivado de la participación en un sistema de vida cerrado (institución), en el cual se concentran las actividades vitales de una persona. La bibliografía señala como características de un sistema institucionalizado a las siguientes:

- * *Masificación de la atención*
- * *Trato no personalizado*
- * *Uniformidad*
- * *Espacios colectivos*
- * *Ambiente normado con rutina fija*
- * *Estigmatización*
- * *Cantidad y calidad limitada de agentes socializadores*
- * *Inestabilidad de la vida institucional (incluye la rotación de personal)*

CARACTERIZACION DE LOS BENEFICIARIOS

La bibliografía referida al tema de los menores en circunstancias de vulnerabilidad social, concuerda en describir características psicosociales de los niños y jóvenes, resultantes de sus tempranas experiencias negativas de crianza, las cuales se extienden hasta etapas avanzadas de la vida. La vinculación afectiva

con la madre se ha descrito como *una de las principales tareas de la infancia*, el niño se mueve entre la confianza versus la desconfianza, dependiendo de la satisfacción que logre como respuesta del adulto a sus necesidades.

Ya desde 1951, Bowlby destaca la necesidad de que el niño en sus primeros años, cuente con un ambiente emocionalmente cálido y desarrolle una ligazón estable con su madre, basada en un íntimo lazo afectivo. Una interrupción o deficiencia de esta relación, podría producir una serie de trastornos severos, no sólo emocionales sino también mentales, en algunos casos irreversibles, dependiendo del grado y permanencia de la privación materna o del adulto significativo que asume el rol protector (lo cual no implica necesariamente a la madre biológica).

Entre los rasgos más sobresalientes que se mencionan para describir a niños en circunstancias especialmente difíciles, se consideran: un comportamiento impulsivo, escasa tolerancia a la frustración, temor al ridículo, baja autoestima y temor a entregarse a los demás. Esto último va estrechamente ligado al ambiente en que normalmente vive el niño en situación de internación, donde las figuras adultas van cambiando con el tiempo dada la alta rotación del personal existente en los centros. Esta realidad es particularmente preocupante, ya que de acuerdo a lo que plantea Robertson (1971) los efectos de la separación materna a temprana edad podrían disminuirse si las circunstancias posteriores de vida permitieran al niño crear nuevos lazos afectivos estables; situación que por lo general no se cumple en las instituciones debido a la rotación de los adultos, reafirmando en el niño una conducta o sentimiento de inseguridad o "*desesperanza*"⁶ frente a las figuras afectivas.

Rutter y Wolkind (1991) sostienen que los problemas psicológicos que presentan los menores institucionalizados, pueden deberse no sólo a un déficit en la habilidad para establecer relaciones con otros, sino a que estos niños han aprendido un estilo de interacción social que resulta adaptativo en la institución, pero no así fuera de ella. En otras palabras, los mecanismos de socialización son sólo válidos al interior del Sistema - Hogar, lo que automáticamente los excluye de un

5. Personal de trato directo con las menores.

6. Como lo ha llamado Erickson.

intercambio o retroalimentación positiva con la energía que proviene del entorno. Desde pequeños, se han socializado en conductas desadaptativas en función de los parámetros de consenso social existentes respecto de "lo esperado", desarrollando mecanismos de defensa frente a los "ataques" del adulto logrando así sobrevivir a la "ley del más fuerte" (Vargas, 1989).

Otro aspecto que se ha mencionado como característico de este grupo, es la ausencia de un Proyecto de Vida, entendiéndolo por ello, la capacidad de definir metas a lograr de acuerdo a las prioridades que el individuo asigna a las diferentes áreas de su vida (lo laboral, lo personal, etc). Según lo que plantea Vargas, el niño no es capaz de proyectarse a futuro, no sabe lo que quiere y, de presentar ambiciones, éstas son ajenas a la realidad e incompatibles con sus capacidades y habilidades. Al mismo tiempo, los menores "institucionalizados" se muestran como individuos dependientes, no motivados para el cambio, sin iniciativa para hacer las cosas. Monckeberg señala que más bien han aprendido a que las cosas se les dan independientemente de su conducta, y por lo tanto, se han transformado en seres dependientes de un Estado paternalista que debe solucionar sus necesidades de vivienda, alimentación, salud, etc.

Estudios con mujeres que han vivido durante su infancia en instituciones, alejadas de sus familias, demuestran la tendencia a sentirse a "merced del futuro", sin saber tomar decisiones respecto a materias importantes como trabajo o matrimonio. Todas estas características propias de los niños y jóvenes institucionalizados, ya sea que se presenten con mayor o menor intensidad, están dando cuenta de un sistema, de una forma de vida que priva al individuo de la posibilidad de relacionarse espontáneamente con otros individuos de la comunidad, especialmente con sus iguales, como lo señala Hodges y Tizard (1989).

Nuestra realidad nacional no está ajena a las conclusiones extraídas de los estudios antes señalados. Hoy vemos de qué manera estos niños y jóvenes son, además, segregados dentro del sistema escolar, producto principalmente de la rigidez de esa estructura. Es por ello que no sólo basta con entregar al niño las herramientas necesarias para enfrentar por sí mismo las exigencias del medio, sino que se requiere también de la incorporación de la comunidad a dicha tarea (Escuela y Municipio entre otros), sensibilizando y exigiendo un

espacio basado en el respeto y la aceptación.

CARACTERIZACION SOCIAL DE LAS FAMILIAS

Los principales rasgos observados en las familias con las cuales se trabajó fueron los siguientes:

*Alteración en el ejercicio de la tuición de los hijos por causales económicas, psicológicas o sociales.

*En los casos en que existía la figura masculina se observó una marcada autoridad paterna.

*La crianza y educación de los hijos residía en la madre.

*Confusión de límites en el desempeño de roles ("hijos parentalizados").

*La ausencia de espacios físicos y psicológicos, favorecía la agresividad.

*La limitación económica y la incapacidad para hacerse cargo de sus vidas, les inducía a atribuir responsabilidades a otros, especialmente a quienes manejaban algún grado de poder.

*Ausencia de redes sociales de apoyo.

*Sistema valórico muy permeable a otras influencias.

*Frecuencia de uniones consensuales y ausencia de figura paterna.

*Bajos niveles de autoestima y escasa iniciativa personal.

*Las figuras parentales evidenciaban frustración debido a sus experiencias de vida. En algunos casos se tendía a repetir el modelo y en otros se revertía.

*Bajos niveles de educación formal.

*Actividades laborales inestables e informales.

*La gestación de los hijos tuvo lugar con frecuencia luego de la migración rural-urbana de la mujer.

*Presencia protagónica de la madre soltera como único lazo consanguíneo y afectivo de las hijas.

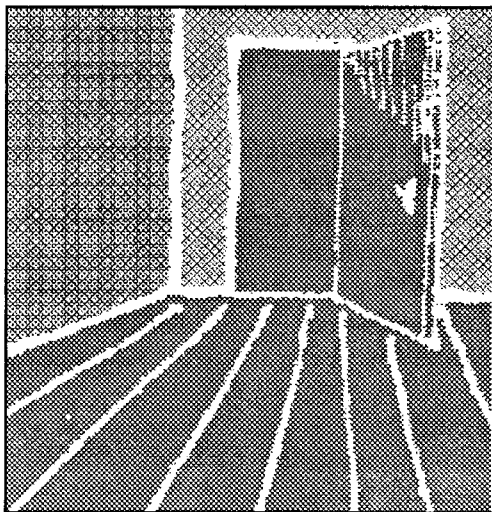
*Reiteradas crisis de pareja.

*Importancia del subsistema fraterno como agente socializador.

Si se establece una analogía teórica, este sistema puede identificarse con las características de una familia en riesgo social, razón que ha ocasionado la disgregación de la misma. Sus límites difusos permiten el ingreso de energías perturbadoras que alteran la dinámica interna, ya que sus componentes no poseen herramientas para autovalorarse y protegerse del entorno. Respecto a su etapa vital, se encuentra fundamentalmente ubicada en “*familia con hijos escolares*” y “*familia con hijos adolescentes*”, según la edad de sus integrantes y las tareas que deben cumplir dentro del ciclo vital familiar como lo señalara E. Duvall (1967).

A pesar de ello, el ciclo no es tan lineal como en aquellas familias que no atraviesan por situaciones de riesgo social, en el sentido que surgen crisis no esperadas como el embarazo adolescente, separaciones reiteradas de la pareja, etc. Las dificultades que presentan estas familias guardan relación con el cumplimiento de funciones que la sociedad les atribuye como propias: biológica, educativa, económica, política y afectiva. Habitualmente, las crisis de estas familias son económicas, pues presentan dificultad en aportar con satisfactores adecuados a sus necesidades de protección y subsistencia. Paralelamente, presentan crisis sociales, ya que existe separación de los padres y disgregación del grupo con roles no asumidos o mal asumidos, careciendo con ello de oportunidades. Se observa también una permeabilidad valórica y la ausencia de satisfactores adecuados hacia una integración cultural.

Quienes desempeñan el rol de padres en estas familias, recurren, en algunos casos, a las instituciones de ayuda dependientes de un Estado paternalista y se someten pasivamente a la autoridad del poder económico. La homeostásis (equilibrio interno) del sistema familiar, si bien se ve alterada frecuentemente por las crisis antes señaladas, muestra, al mismo tiempo, una tendencia al desarrollo de una actitud resistente al cambio, respecto, por ejemplo, de la capacidad de autovalorarse.



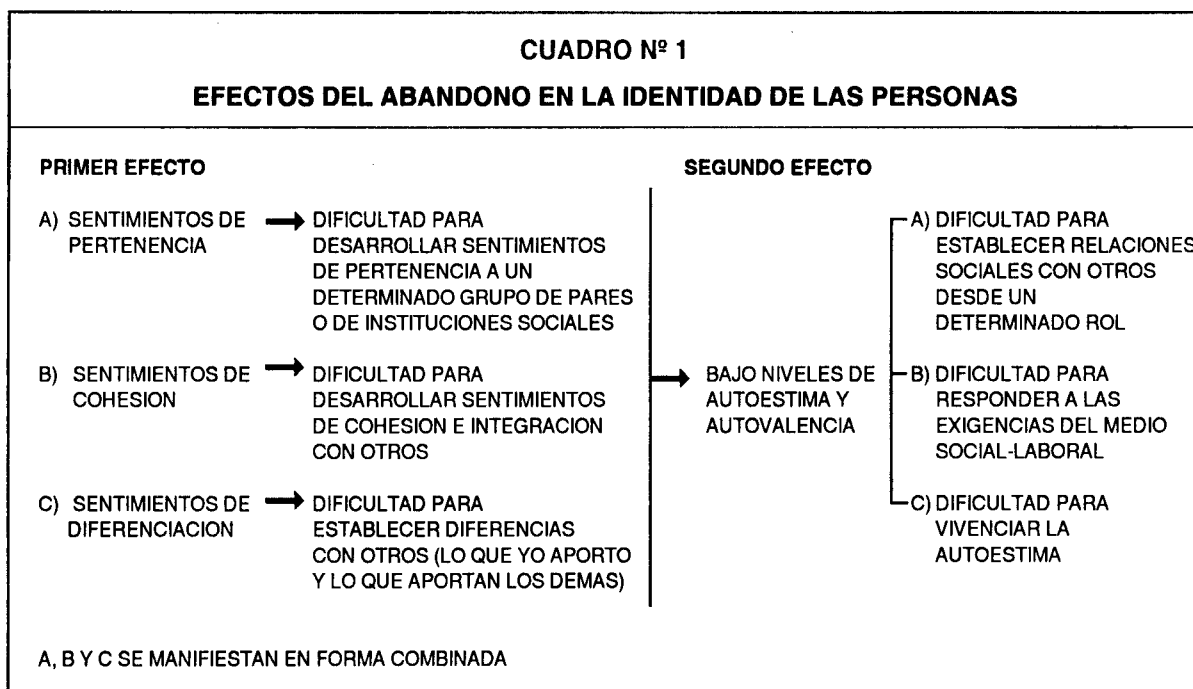
En relación a las familias de nuestro análisis, podemos señalar que existe una función irremplazable y que genera las principales carencias psicosociales de los niños, a saber, aquellos procesos vinculados a la conformación de una identidad. La identidad se vincula con *sentimientos de pertenencia, cohesión y diferenciación*, lo que en el caso de nuestros sujetos de intervención se encuentran alterados, inhibidos u obstaculizados porque no han contado con satisfactores deseables. En este sentido, ninguna institución de menores puede suplir o reemplazar esa función. Las experiencias de abandono prolongado generan una pérdida de la propia identidad. El surgimiento de conductas disruptivas al interior de las instituciones de menores guarda estrecha relación con esta necesidad que no ha sido satisfecha. ¿Cómo enfrentarla?, ¿qué hacer?. La realidad nos muestra

que un gran porcentaje de niños

abandonados son “*institucionalizados*” por largos años como si se esperara que algún día sus familias los fuesen a asumir. Así llegan a los 18 años de edad con una serie de dificultades para autovalorarse y asumirse en su “*yo persona sin familia*”.

El fenómeno de migración rural-urbano principalmente desde el sur del país hacia la capital, influye significativamente en esta situación, ya que a menudo son las mujeres las que parten en búsqueda de mejores perspectivas económicas y experiencias laborales diferentes a las de la zona rural. Parte importante de estas mujeres sufren una fuerte carencia afectiva, (ausencia de expresión y recepción de afecto), que las lleva con frecuencia a establecer relaciones sentimentales inestables, que por lo general no terminan en vínculo legal. Muchos de los niños internos han nacido como resultado de esas relaciones y su desarrollo posterior se caracteriza entonces por la ausencia de una imagen paterna, afectando el proceso de conformación de la identidad del menor.

Los efectos psicosociales en la infancia y adolescencia como resultado de una ausencia de satisfactores para la *Función de Identidad de la Familia*, se resumen en el siguiente cuadro:



El cuadro Nº2 (pág. 38) demuestra aquellas consecuencias y efectos principales que guardan relación con la ausencia y/o abandono de las figuras parentales.

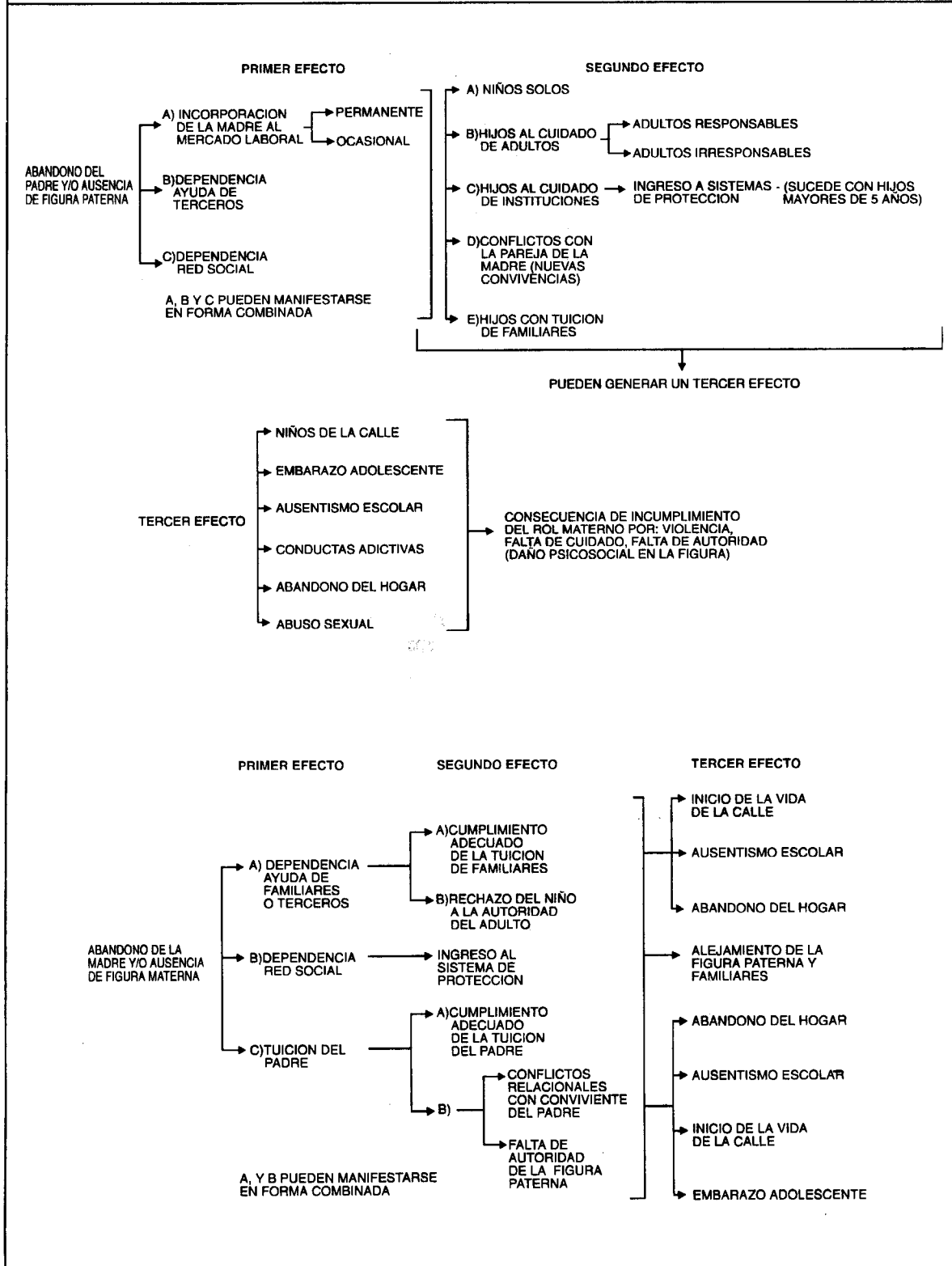
DESCRIPCION DE LA PROPUESTA HIPOTESIS DE TRABAJO Y FUNDAMENTOS

El **diagnóstico** efectuado durante el primer año de intervención, originó una propuesta de cambio, cuyo diseño metodológico ha debido perfeccionarse y acomodarse permanentemente a su propio ciclo vital. La propuesta sustenta la hipótesis que las características de cada modalidad de intervención, es decir, de los programas de atención implementados en los establecimientos de Protección, influirían en la elaboración, por parte de las menores, de una determinada *significación del mundo*, lo que implica que ellas asuman ciertas actitudes y elaboren juicios frente a instituciones sociales como la familia, la escuela, la iglesia, entre otras. La experiencia vital de desarraigo familiar sumado a la ideología de intervención de cada establecimiento, desarrollaría una particular concepción de vida en los beneficiarios y un determinado proyecto de futuro.

La **intencionalidad del cambio** se basó en una orientación teórico-valórica *humanizadora y pluralista*, en que se concibe al hombre como un ser capaz de asumirse como sujeto de su propia historia y de la historia de la sociedad, siendo un agente potencial de cambio, iniciativa y libertad, adquiriendo un compromiso personal y social, donde la solidaridad se promueve como actitud. Parafraseando a Manfred Max-Neef, creemos en la “**generación creciente de autodependencia**”, lo que para efectos de esta propuesta significa facilitar en las personas las posibilidades de valerse y depender de sí mismos.

Desde este marco de referencia la intervención ha sido considerada **pluralista**, pues basa su acción en el respeto al otro, a sus creencias y experiencias de vida y cree en el otro como protagonista del cambio. Esta orientación corresponde a la propuesta institucional de CEANIM, cuya acción en sectores populares data de la década de los 80. Así entonces, la apertura a espacios de participación con el fin de crear las condiciones que posibilitaran a las personas pasar de un rol pasivo a otro activo, constituyéndose en agentes de su propio proceso educativo, fue fundamental. Se sostuvo y se creyó que mediante esta propuesta se podrían enfrentar aquellas carencias psicosociales, señaladas al inicio de este artículo.

CUADRO Nº 2
EFFECTOS DEL ABANDONO PARENTAL



De este modo, surgió un plan de trabajo que consideró dirigir la acción hacia tres focos: *el niño, la familia y los adultos que trabajan en el equipo de "educadores populares"* (personal a cargo de las niñas). Cada uno de estos subsistemas fue considerado en todas sus dimensiones (cognitiva, afectiva - social y psicomotora). Ello significó abarcar estas áreas con acciones específicas pero siempre bajo un enfoque integral y sistémico, vale decir, al niño en su entorno e interacciones significativas.

Es importante señalar que si bien se pretendía entregar una atención personalizada, ella no se validaba por sí sola en tanto no estuviese asociada a un "estilo" de intervención determinado. Es decir, reducir el número de niños por adulto no significaba necesariamente una buena atención si ésta tendía a ser autoritaria y rígida. Entonces, a la atención personalizada fué necesario agregarle el término *humanizadora*, y esto fue posible de desarrollar aún cuando se tratase de un medio masivo. El rol de los "educadores" más conocidos como "tíos" en las instituciones de este tipo, fue un aspecto importante de trabajar a nivel del equipo. Los "tíos" fueron considerados como aquellas personas capaces de generar espacios de participación y de valorizar las experiencias de vida no sólo de los niños sino también de sus familias. Para lograr los propósitos que la educación popular perseguía y que han sido descritos aquí, el educador debía no sólo tener la motivación y el compromiso social, sino que requería además contar con instancias de capacitación técnica que le permitiesen apoyar la práctica concreta sobre planteamientos teóricos y manejar instrumentos especializados. De esta forma, el desarrollo de sus habilidades y potencialidades sería conducido sobre la base de ciertos conocimientos y no sólo un proceso natural. Respecto a la familia, ésta fué considerada como *sujeto activo de participación* y se reconocieron en ella 3 derechos fundamentales:

- *Derecho a desarrollar potencialidades.
- *Derecho a asumir responsabilidades.
- *Derecho a ser valorados.

La metodología propia al modelo de intervención fue concebida como un proceso que finaliza con una etapa de *retroalimentación*, donde la evaluación diagnóstica final induce a dos alternativas:

El *Egreso* o la *Modificación del Plan de*

Acción que identifica las causales de permanencia en el sistema de protección. Estos dos pasos no están relacionados con juicios de valor - en el sentido que el paso uno sea necesariamente considerado como positivo y el paso dos negativo - sino que muestran la diversidad en el comportamiento de variables familiares. Este proceso global se efectúa anualmente y se establece una evaluación diagnóstica comparativa entre un año de intervención y otro.

OBJETIVO DE LA PROPUESTA

El objetivo de la propuesta fue *implementar una modalidad de atención innovadora que facilitara en las niñas y sus familias el desarrollo de valores y actitudes tendientes a favorecer su participación activa y responsable, a través de la valorización de sus capacidades y habilidades*. Respecto de la Metodología las intervenciones fueron diferenciadas en tres subsistemas, cada uno de los cuales poseía sus propios objetivos y planes de acción. De este modo, diferenciamos el *Subsistema Niñas y Jóvenes, el Subsistema Equipo de Trabajo y el Subsistema Familia*. La metodología utilizada consistió en un trabajo individual y otro grupal, donde se diseñaron talleres activo-participativos en la línea de capacitación y autodesarrollo. Estas acciones han sido permanentes y sistemáticas, pasando por un constante proceso de evaluación.

SECUENCIA DEL CAMBIO

La secuencia del cambio puede describirse en las siguientes etapas,

*Observación y diagnóstico (del funcionamiento interno, las demandas psicosociales, realidad familiar, comunidad inmediata)

*Propuesta inicial de cambio (capacitación del personal a cargo de las niñas, inicio de algunos talleres grupales, formación de comunidades, incorporación de las figuras parentales, intercambio con la comunidad).

*Anomia (ausencia de reglas y normas, ausencia de autodisciplina, rechazo a la propuesta de cambio).

*Acomodación (evaluación del proceso, estabilización de la propuesta mediante una reestructuración del programa).

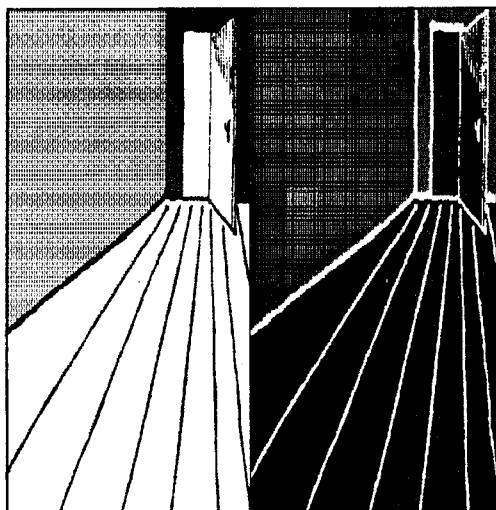
*Aceptación y asimilación del cambio (rol protagónico de los beneficiarios como agentes de cambio, a través de su inclusión en los distintos subsistemas de la propuesta).

Respecto a las etapas del proceso de cambio, aquella que se ha definido como anomia es importante de analizar como fenómeno de resistencia al cambio, cuya presencia surge naturalmente ante lo nuevo. En este sentido, revertir una situación de asistencialidad a una de participación activa, significó escepticismo y temor. Al comienzo, los límites del sistema Hogar fueron rígidos y más bien se generó una energía de "boicot" hacia la energía que ingresaba, especialmente de parte de las niñas y del entorno inmediato. Así por ejemplo, las familias asumieron una actitud de conflicto porque "se cambiaban radicalmente las normas establecidas", surgiendo un descontento porque sus hijas "no estaban siendo bien cuidadas en relación a lo que era antes". Esta etapa de anomia y resistencia al cambio se prolongó por un año, luego vino la *acomodación y con ello la apertura*, como indica Maturana: "los sistemas se mueven por la forma en que están contruidos en su interior". Esto significa que al estar los sistemas sociales conformados por personas, la "mirada" que se haga sobre ellos debe ser integral. Si el sistema Hogar finalmente logró moverse o aceptar el cambio, se puede concluir que el bienestar individual fue evaluado insatisfactoriamente, lo que permitió la apertura a un ofrecimiento que se visualizó como "probable satisfactor de mis demandas".

EFFECTOS DEL CAMBIO

La aceptación o asimilación del cambio dice relación con algunos de los siguientes aspectos:

- *La personalización de la atención facilitó un proceso de identificación personal.
- *Surgió la solidaridad como valor.
- *Las niñas tuvieron espacios para expresar opiniones y sentimientos.



*La autoestima individual se elevó y se tradujo en una disminución de conductas disruptivas.

*Legitimación del personal ante las niñas, familias y comunidad mediante su rol educativo.

*Satisfacción gradual de las necesidades socio-afectivas de las familias, especialmente en lo que se refiere al desarrollo de la autoestima y habilidades para ejercer sus roles.

En resumen, la aceptación del cambio tuvo que ver

con el hecho de *sentirse más persona*, integrante de una sociedad que las acoge y les muestra desafíos acordes a sus potencialidades. Lograr ese sentimiento tan personal significó un proceso pedagógico complejo que implicaba apostar por el otro, imponer límites, exponerse a la crítica de las personas y comunidad, correr riesgos, fomentar la autocrítica, desarrollar la tolerancia y comprensión, aceptar al otro, tener permiso para equivocarse, utilizar los espacios de libertad y, por supuesto, ejercer la autoridad de la conciencia.

Los efectos del cambio al provenir de un enfoque sistémico e integral, tienen lugar no sólo en el foco de intervención sino en aquellos subsistemas en interacción. De esta forma, las repercusiones en el sistema pueden interpretarse como efectos indirectos versus efectos directos, que serían aquellos que tendrían lugar en el sistema o subsistema foco de intervención. Esta actitud ante la vida y posicionamiento frente a la realidad es la resultante de una ideología educativa en que se promueve la *búsqueda de la propia historia*, aquella que "yo quiero vivir".

Dentro de estos espacios de libertad que nuestra metodología sustenta, existen oportunidades para la creatividad individual. Así entonces, algunas niñas han logrado movilizar al subsistema familiar, de tal forma que éste asuma y responda a sus demandas. Estos subsistemas familiares no han sido sujetos de intervención, ya que inicialmente no mostraron intención de acoplamiento, más bien optaron por la continuidad de su homeostasis. En cambio se acoplaron a la propuesta de cambio de uno de sus componentes: la hija.

La evaluación de la propuesta se desarrolló en forma permanente por los 3 subsistemas antes señalados, mediante jornadas de grupo en que se utilizó una pauta común de preguntas. En una jornada anual se efectuó una *evaluación en términos de logros, dificultades y proyecciones*, aspectos que son medidos en base a los objetivos específicos en cada una de las áreas que considera el Proyecto Global.⁷

Es importante destacar que la evaluación que las niñas hacen del logro de los objetivos es el resultado de su participación seria y responsable como miembros del Programa, aspecto que inicialmente no estaba presente, pues se asumía una actitud básicamente de boicot y crítica permanente situando la responsabilidad en los otros.

CONCLUSIONES

El tema de la infancia durante muchos años fue analizado focalizando la atención en el niño como centro de intervención. Así pasamos de hablar de "niño en situación irregular" a "niño en circunstancias especialmente difíciles", siempre desde una perspectiva circunscrita al menor. La propuesta teórico metodológica de nuestro enfoque, contempla las condiciones y determinaciones sociales del problema: la sociedad, a través de la exclusión de los marginales o "irregulares", determina el surgimiento de millones de niños y jóvenes que pasan a ser parte de ella, pero mucho antes del problema del menor existe el problema de la familia marginada y abandonada: el desempleo, la promiscuidad, la falta de educación y la pobreza.

La posición educativa ante este problema de los niños en vulnerabilidad social no es simplemente "tolerarlos", sino **aceptarlos** como miembros de la sociedad, activos e importantes. El riesgo social es entendido por nuestro equipo como "*aquellas situaciones en que las condiciones de vida, el nivel socio-económico y la estructura o dinámica familiar atentan contra el desarrollo integral de las personas*". En este sentido, la institucionalización de menores reviste una serie de cuestionamientos en términos de su efectiva utilización como medida de solución a la problemática de

los niños en riesgo social, especialmente por la atención masificada que impide un trabajo personalizado.

Una de las principales vías que orientan la institucionalización hacia otra concepción, es entenderla como medida transitoria donde adquiere gran importancia el trabajo social con la familia popular y la reinserción adecuada al medio social de los niños y jóvenes a través de la valorización de sus propias capacidades y habilidades. El cambio en las personas sólo tiene lugar cuando es ella protagonista de su proceso y está dispuesta a asumirlo.

Así, en nuestro proyecto no todas las niñas y familias asumieron el cambio, varias de ellas lo rechazaron y optaron por sus propios caminos. Por tanto, no hablamos de un cambio inducido, sino de un cambio en el que la persona determina su inclusión. El riesgo de la propuesta fue la "pérdida" de algunas personas, entendiéndolo por ello a quienes se marginaron optando por otra decisión; continuidad de la homeostasis u opción por otro tipo de cambio. El entorno inmediato para la intervención de cambio es tremendamente significativo, ya que puede contribuir positiva o negativamente a su evolución.

Así por ejemplo, el subsistema Escuela refuerza o altera el cambio. Esta situación se agudiza cuando hablamos de sectores populares, donde no existe "armonía" entre la cultura del hogar y la cultura de la escuela, más bien se da una contradicción que desarraiga al niño de su procedencia social. Rescatamos el concepto de Educación de **Paulo Freire** que sostiene: "*La educación contiene todas las experiencias de aprendizaje de la vida y aspira al máximo desarrollo de las potencialidades humanas*".

La familia y la escuela son las principales instituciones sociales responsables de la imagen que los niños tienen de sí mismos. Así, la influencia que ejerzan puede constituirse en una fuente de fortaleza y seguridad o en un freno para su desarrollo. A ello debe agregarse la actitud prejuiciosa de la escuela frente a "las niñas de hogares". Esta falta de acogida del entorno inmediato de las niñas, altera los logros de cambio. La escuela promueve una educación rigidizada, sumisa, conforme a las normas establecidas. El término

7. No se señalan en este artículo las áreas del programa para evitar una extensión innecesaria. Las áreas con objetivos específicos eran: Comunidades (nombre y significado que se dio a la agrupación interna de las niñas), Familia, Educación, Alimentación, Salud, Administración, Psicosocial, Capacitación del personal.

“*desinstitucionalización*” está directamente relacionado con el trabajo familiar. La búsqueda de metodologías efectivas para intervenir con las figuras parentales es el tema actual de discusión para quienes trabajamos en este sector. Al respecto, nuestra propuesta metodológica más bien corresponde a un ***enfoque global desde una perspectiva sistémica*** de intervención, ya que en muchos casos no es posible trabajar con la familia.

Los efectos del cambio al provenir de un enfoque sistémico e integral, tienen lugar no sólo en el foco de intervención sino en aquellos subsistemas en interacción. En términos de la experiencia concreta, podemos señalar que la intervención efectuada con las niñas en forma directa, a través de talleres específicos y atención individual, ha generado en algunos casos que las propias hijas movilicen a sus familias, de tal forma que asuman y respondan a las expectativas que éstas tienen respecto del rol parental.

Por otro lado, la historia política de nuestro país tiene una consecuencia particularmente importante en el tema de este análisis. Pasamos de un estilo autoritario e impulsor de una concepción de *Estado subsidiario*, que en adelante caracteriza el sistema de financiamiento gubernamental y en consecuencia del SENAME, a un estilo *democrático*, en que se modifican básicamente las concepciones ideológicas, especialmente en lo re-

lativo a los problemas sociales. El SENAME entra en este cambio redefiniendo sus políticas; es así como establece prioridades de acuerdo al gobierno de turno.

El dar cumplimiento a las Políticas ocasiona que los procesos se aceleren. Resulta preocupante el hecho que ni los técnicos, ni los profesionales, ni los niños, ni las familias de atención están preparados para asumir estas transformaciones y aparece como contradictorio y asombroso ante los mismos beneficiarios (antes del 90 y después del 90) que las actitudes políticas sean tan diferentes. Es decir, antes no se consideraba, por ejemplo, a la familia como agente protagonista del proceso de intervención y luego “*nos dimos cuenta que la familia era importante para el proceso de reinserción social del niño*”. La *desinstitucionalización* surgió como objetivo del Servicio, luego de un estudio efectuado a la población atendida, preocupados especialmente por las permanencias prolongadas en los sistemas de internado.

En el logro de estos objetivos o metas, los procesos no han sido el resultado de modificaciones “naturales”, especialmente en aquellas instituciones tradicionales y que se identifican con una línea asistencial, sino más bien han sido inducidos y acelerados, muchas veces sin poseer los recursos necesarios para su logro.

BIBLIOGRAFIA

GAZMERY, N. RUTTER, M. (1985)

Acute Reactions to Stress, en Child and Adolescent Psychiatry, Modern Approaches, Michael Rutter y Lionel Hersoc, Blackwell Scientific Publications, Segunda edición, Londres.

SEPULVEDA, E., GALLARDO, I. Y OTROS (1991)

Menores en Circunstancias Especialmente Dificiles: Análisis de Situación, UNICEF - SENAME, Chile.

GOMEZ DA COSTA, A.C. (1991)

Caminos y Descaminos de una Acción Educativa, UNICEF, Colombia.

PROGRAMA REGIONAL PARA MENORES EN CIRCUNSTANCIAS ESPECIALMENTE DIFICILES (1991)

Guía Metodológica para el Análisis de Situación de Menores en Circunstancias Especialmente Dificiles. Bogotá, Colombia.

SERVICIO NACIONAL DE MENORES (1992)

Evaluación de las Nuevas Políticas del Servicio Nacional de Menores 1989 a 1992.

- CORREA, M., PACHECO, G. (1992) "Una Experiencia de Atención Personalizada y Participativa en un Hogar de Protección Simple de Carácter Masivo", presentado en **Seminario: Menores en Situación de Riesgo Social: un Puente entre la Psicología y el Derecho.**
- CORREA, M., PACHECO, G. (1991) "Modelo de Interacción Integral para Niños con Desajustes Conductuales", presentado en II Seminario Latinoamericano **Los Derechos del Niño y del Adolescente en una Sociedad Democrática.**
- VARGAS, E. (1989) "Problemáticas del menor en situación irregular". Encuentro Nacional, Valparaíso: **Menor en Situación Irregular, ¿ Niño en Necesidad o Dificultad?**
- WEINSTEIN, M. (1989) **Perfil Socio-cultural de la Población de Escasos Recursos**, FLACSO, Santiago.
- GIAVELLI, I.A. (1987) **Efectos de la Institucionalización en Jóvenes en Situación Irregular**, SENAME.
- PROGRAMA DE TRABAJO DE MI HOGAR SANTA ANITA, SENAME (1992)
- VALDÉS, T. Y OTROS (1993) " Mujer Popular y Estado". Informe de Investigación, FLACSO. II Seminario Latinoamericano: **Los Derechos del Niño y del Adolescente en una Sociedad Democrática.**
- MAX-NEEF, M. (1982) **Desarrollo a Escala Humana**, CEPAUR, Chile.
- MATURANA H. (1989) **El Arbol del Conocimiento**, Chile.
- FREIRE, P. (1980) **Educación Popular**, HUMANITAS, Chile.
- JIMÉNEZ, M.I., SILVA, V. (1988) " Intervención Profesional y Enfoque Interaccional", en **Revista de Trabajo Social**, U.Católica, Santiago - Chile.

ESTUDIO

SOCIOLOGIAS Y ANTROPOLOGIA DE LA VIDA COTIDIANA

(Notas para una reflexión epistemológica)¹

Jorge Vergara²

El principal objetivo de este artículo es aportar a la reflexión epistemológica sobre algunas corrientes de investigación relativas a la problemática de la vida cotidiana. En él se examina la presencia de estos estudios en las ciencias sociales latinoamericanas y se caracteriza el contexto intelectual en que surgieron estas corrientes de investigación. Al mismo tiempo, se propone una clasificación de las principales corrientes y se explicitan los criterios de clasificación y de inclusión, intentando dar algunas explicaciones sobre su surgimiento. Se caracterizan brevemente y se muestran sus relaciones con ciertos temas y autores de la filosofía contemporánea. Finalmente, se realizan algunas observaciones sobre su estatus epistemológico. Dada la complejidad y extensión de estos temas el presente texto posee un carácter tentativo y exploratorio.

ANTECEDENTES

Desde la década del sesenta en varios países latinoamericanos, especialmente en Chile, vienen realizándose investigaciones sobre la vida cotidiana y el interés por estos temas pareciera acrecentarse. El uso del tiempo libre, la experiencia educacional, la identidad y visión de la sociedad que poseen los jóvenes

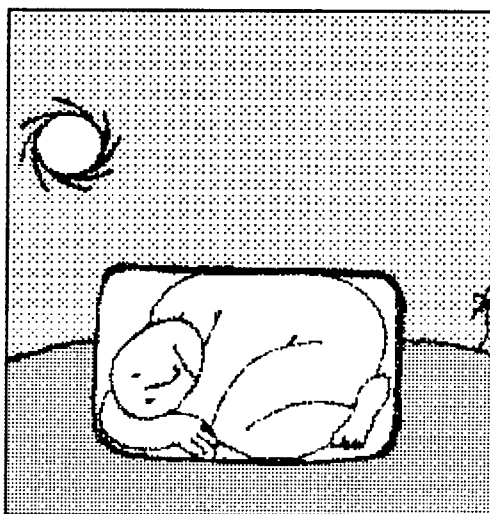
de sectores populares, la vida cotidiana en un orden autoritario, las historias de vida de personajes marginales, la autopercepción y diferenciaciones sociales de los residentes en villas, son, entre otros, algunos de los tópicos estudiados³. Las condiciones que han facilitado o posibilitado este desarrollo son, en alguna medida, análogas a las que hicieron posible o suscitaron la aparición de estas líneas de investigación en Europa

-
1. Contribución al VI Seminario de la Comisión de Epistemología y Política del CLACSO: "Nuevos métodos de investigación en las ciencias sociales" realizado en Caracas del 23 al 27 de Mayo de 1988.
 2. Profesor de la Maestría de Estudios Sociales y Políticos Latinoamericanos de ILADES y de diversas universidades de América Latina. Coordinador de la Comisión de Epistemología y Política del Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO). Sus estudios e investigaciones se han publicado en libros y revistas en Inglaterra, Chile y otros países.
 3. Entre los autores más destacados en Chile podemos mencionar a Norbert Lechner, Paulina Gutiérrez, Carlos Piña, Horst Steigler, Humberto Giannini y Gilda Howard. De Argentina podemos destacar a Elizabeth Jelin y Pablo Vila.

y Estados Unidos. Es decir, significativas transformaciones sociales y culturales acompañadas de cambios de orientación en la investigación científico-social.

Tanto Chile como otros países sufrieron una profunda ruptura histórica en su cultura y estructuras sociales con el advenimiento de los regimenes autoritarios de la década del setenta. La vida diaria se modificó substancialmente con la constitución de un orden social autoritario. Las conductas asumieron nuevas modalidades adaptativas y las formas y procesos de identidad se transformaron. Desde el Estado se promovió un profundo proceso de transformación de la subjetividad a través de los medios comunicativos y de las estrategias de control macro y micro sociales. Se produjeron diversas formas de fragmentación social como los cambios de las relaciones laborales, del Estado y de los diversos grupos sociales.

Diferentes investigadores, preferentemente sociólogos y antropólogos, intentaron dar cuenta de aspectos relevantes de estos procesos. Buscaron métodos de análisis de la vida cotidiana que superasen los límites de las sociologías exclusivamente estructurales y objetivistas y que reconocieran la relevancia de la dimensión subjetiva del fenómeno social. Parte importante de estos estudios se orientaron a los sectores populares, en el caso de Chile casi exclusivamente. Se trata de sectores cuya forma de vida es habitualmente poco conocida por la sociedad, y cuya existencia diaria fue profundamente alterada con el advenimiento de la nueva situación y sus "costos sociales". Esta orientación fue favorecida por la tendencia a la (re)valorización de la cultura popular tanto en el terreno artístico como en el religioso y el político. Este interés se ligó a la creciente preocupación por la identidad latinoamericana que en las últimas dos décadas se ha expresado principalmente en la literatura y en el arte, pero, que,



asimismo, ha permeado a las ciencias sociales y a la filosofía. Expresiones relevantes de este proceso han sido la *sociología de la dependencia* y la *filosofía latinoamericana*.

Diversos estudios han mostrado la importancia de la situación histórica e intelectual en el surgimiento de las distintas ciencias sociales y de sus corrientes. La postura actual se aleja de un historicismo radical que las reduce a meras expresiones de las condiciones intelectuales e históricas de su génesis, así como del sociologismo que las identifica a las ideologías. En ambos casos sería irrelevante la discusión racional sobre sus principios, hipótesis y resultados, puesto que ambas posiciones conducen a un relativismo del que difícilmente se puede salir⁴. Esta prevención frente a una contextualización reduccionista no nos impide replantearnos la pregunta sobre la relación entre la producción científico-social y las principales tendencias culturales e históricas de su tiempo. Dicha pregunta podría aportar elementos significativos al debate epistemológico sobre una ciencia.

SOCIOLOGIAS Y ANTROPOLOGIA DE LA VIDA COTIDIANA: PROBLEMATIZACION Y DISCUSION

Desde esta perspectiva, analizaremos el caso de las sociologías y antropología de la vida cotidiana. En primer lugar, nos llama la atención su tardía aparición. Aunque existen múltiples antecedentes, observaciones e intuiciones, la vida cotidiana sólo llega a convertirse en objeto científico y tema de reflexión filosófica desde mediados de la década del cincuenta. Nos referimos, por supuesto, a la de las sociedades contemporáneas, puesto que los historiadores y antropólogos, desde el

4. He analizando algunos aspectos de este problema en mi artículo "Hermeneútica e historia", primera parte de una investigación para Clasco sobre "Concepción del hombre y la sociedad de J.J.Rousseau".

origen de estas ciencias, venían estudiando sistemáticamente la vida cotidiana de las sociedades del pasado y las pre-industriales. Se diría que ello se debía mucho más que a una opción teórica y metodológica, al hecho de que en dichas sociedades o bien no existen límites precisos entre vida cotidiana y actividades especializadas, o bien dicha distinción no tiene sentido. En la vida tribal, por ejemplo, la actividad política y artística están directamente engarzadas con la vida diaria y sus diversas funciones, de modo que no constituyen competencias especiales separables de la cotidianidad. Los criterios y normas que rigen estas distintas actividades son relativamente homogéneos y jerarquizados por la tradición. Las sociedades contemporáneas se caracterizan por un alto grado de diferenciación entre sus diversos sectores, entre las distintas formas de actividad, en la división social del trabajo, en las modalidades de la experiencia y en los intereses particulares y grupales. Su vida cultural, ética y valórica está surcada por la heterogeneidad y el conflicto. La vida pública es una esfera distinta de la privada; el ciudadano es distinto y opuesto al hombre particular; la zona de la producción activa se separa nítidamente del tiempo libre y el consumo, habitualmente pasivo. En sociedades de esta naturaleza, resulta posible diferenciar un tipo especial de fenómenos o una esfera de la vida social como "vida cotidiana".

De este modo queda planteado el problema de los criterios de delimitación. No hay claridad ni acuerdo sobre el perfil y características de la nueva zona de investigación. Como veremos, las distintas corrientes y autores ofrecen definiciones diferentes de su objeto. Quieren evitar que la vida cotidiana se convierta en una categoría residual que incluya de modo agregatorio aspectos dispares y demasiado heterogéneos. Pero, saben que una excesiva demarcación disminuye su interés cognoscitivo.

Si analizamos las tendencias principales del desarrollo de las ciencias sociales desde los años cincuenta, vemos claramente la tendencia a la especialización de cada una de ellas y el surgimiento y desarrollo de nuevas ramas. En la sociología, por ejemplo, se desarrollaron la sociología política, del trabajo, del desarrollo, del conocimiento, económica, del arte y la literatura, etc. En el caso de la antropología pueden mencionarse la antropología política, educacional, económica, entre otras variantes. Las sociologías y

antropología de la vida cotidiana forman parte de este proceso. Surgen como ramas y corrientes de estas ciencias cuya relación con las otras ramas y con la teoría general de dichas ciencias es imprecisa y compleja.

La situación es diferente en el caso del psicoanálisis. Freud tuvo un marcado interés por el análisis de los fenómenos psicológicos de la vida cotidiana. Como sabemos, elaboró la categoría de "psicopatología de la vida cotidiana" para estudiar un conjunto de fenómenos de alta ocurrencia (olvidos de nombres y palabras, equivocaciones orales, de lectura y escritura, olvidos, torpezas, errores, etc.), que sin ser síntomas patológicos propiamente tales, expresaban, frecuentemente, represiones. Freud creyó encontrar en estos fenómenos de la vida cotidiana los mismos principios de constitución que había descubierto en el análisis de los sueños. A través de estos actos los contenidos reprimidos satisfacen la censura interna y emergen de acuerdo al principio de la expresión. De este modo y armónicamente, el estudio de la vida cotidiana se incorpora, aporta y forma parte del cuerpo de la teoría psicoanalítica.

La tardía aparición de las sociologías y antropologías de la vida cotidiana está ligada al hecho de que ellas han requerido de una gran acumulación de conocimiento y análisis empíricos. El estudio de Irving Goffman sobre "La presentación de la persona (self) en la vida cotidiana (everyday life)" (1954), para dar un ejemplo relevante, está construido sobre conceptos teóricos que son generalizaciones de situaciones empíricas y a la vez éstas los ilustran y "verifican". Más aún, ellas han asumido métodos precedentes de su propia disciplina: el estudio de casos en la antropología de la pobreza de Oscar Lewis, o bien los han tomado de la filosofía. El interaccionalismo emplea el método fenomenológico a través de la mediación de Alfred Shutz, y la sociología de la vida cotidiana de Agnes Heller es inconcebible sin la dialéctica. Esta fluida relación entre estas corrientes científico-sociales y la reflexión filosófica corresponde a una de las orientaciones más fructíferas del pensamiento teórico contemporáneo: la de convergencia y debate entre ciencias sociales y filosofía. Se establecen puentes, aproximaciones e incluso formas de cooperación. Por una parte, son numerosos los científicos sociales que incorporan conceptos, enfoques e incluso métodos provenientes de la filosofía; por otra, los filósofos enriquecen su re-

origen de estas ciencias, venían estudiando sistemáticamente la vida cotidiana de las sociedades del pasado y las pre-industriales. Se diría que ello se debía mucho más que a una opción teórica y metodológica, al hecho de que en dichas sociedades o bien no existen límites precisos entre vida cotidiana y actividades especializadas, o bien dicha distinción no tiene sentido. En la vida tribal, por ejemplo, la actividad política y artística están directamente engarzadas con la vida diaria y sus diversas funciones, de modo que no constituyen competencias especiales separables de la cotidianidad. Los criterios y normas que rigen estas distintas actividades son relativamente homogéneos y jerarquizados por la tradición. Las sociedades contemporáneas se caracterizan por un alto grado de diferenciación entre sus diversos sectores, entre las distintas formas de actividad, en la división social del trabajo, en las modalidades de la experiencia y en los intereses particulares y grupales. Su vida cultural, ética y valórica está surcada por la heterogeneidad y el conflicto. La vida pública es una esfera distinta de la privada; el ciudadano es distinto y opuesto al hombre particular; la zona de la producción activa se separa nítidamente del tiempo libre y el consumo, habitualmente pasivo. En sociedades de esta naturaleza, resulta posible diferenciar un tipo especial de fenómenos o una esfera de la vida social como "vida cotidiana".

De este modo queda planteado el problema de los criterios de delimitación. No hay claridad ni acuerdo sobre el perfil y características de la nueva zona de investigación. Como veremos, las distintas corrientes y autores ofrecen definiciones diferentes de su objeto. Quieren evitar que la vida cotidiana se convierta en una categoría residual que incluya de modo agregatorio aspectos dispares y demasiado heterogéneos. Pero, saben que una excesiva demarcación disminuye su interés cognoscitivo.

Si analizamos las tendencias principales del desarrollo de las ciencias sociales desde los años cincuenta, vemos claramente la tendencia a la especialización de cada una de ellas y el surgimiento y desarrollo de nuevas ramas. En la sociología, por ejemplo, se desarrollaron la sociología política, del trabajo, del desarrollo, del conocimiento, económica, del arte y la literatura, etc. En el caso de la antropología pueden mencionarse la antropología política, educacional, económica, entre otras variantes. Las sociologías y

antropología de la vida cotidiana forman parte de este proceso. Surgen como ramas y corrientes de estas ciencias cuya relación con las otras ramas y con la teoría general de dichas ciencias es imprecisa y compleja.

La situación es diferente en el caso del psicoanálisis. Freud tuvo un marcado interés por el análisis de los fenómenos psicológicos de la vida cotidiana. Como sabemos, elaboró la categoría de "psicopatología de la vida cotidiana" para estudiar un conjunto de fenómenos de alta ocurrencia (olvidos de nombres y palabras, equivocaciones orales, de lectura y escritura, olvidos, torpezas, errores, etc.), que sin ser síntomas patológicos propiamente tales, expresaban, frecuentemente, represiones. Freud creyó encontrar en estos fenómenos de la vida cotidiana los mismos principios de constitución que había descubierto en el análisis de los sueños. A través de estos actos los contenidos reprimidos satisfacen la censura interna y emergen de acuerdo al principio de la expresión. De este modo y armónicamente, el estudio de la vida cotidiana se incorpora, aporta y forma parte del cuerpo de la teoría psicoanalítica.

La tardía aparición de las sociologías y antropologías de la vida cotidiana está ligada al hecho de que ellas han requerido de una gran acumulación de conocimiento y análisis empíricos. El estudio de Irving Goffman sobre "La presentación de la persona (self) en la vida cotidiana (everyday life)" (1954), para dar un ejemplo relevante, está construido sobre conceptos teóricos que son generalizaciones de situaciones empíricas y a la vez éstas los ilustran y "verifican". Más aún, ellas han asumido métodos precedentes de su propia disciplina: el estudio de casos en la antropología de la pobreza de Oscar Lewis, o bien los han tomado de la filosofía. El interaccionalismo emplea el método fenomenológico a través de la mediación de Alfred Shutz, y la sociología de la vida cotidiana de Agnes Heller es inconcebible sin la dialéctica. Esta fluida relación entre estas corrientes científico-sociales y la reflexión filosófica corresponde a una de las orientaciones más fructíferas del pensamiento teórico contemporáneo: la de convergencia y debate entre ciencias sociales y filosofía. Se establecen puentes, aproximaciones e incluso formas de cooperación. Por una parte, son numerosos los científicos sociales que incorporan conceptos, enfoques e incluso métodos provenientes de la filosofía; por otra, los filósofos enriquecen su re-

flexión con resultados y conceptos de las ciencias sociales e incluso, desarrollan investigaciones conjuntas o se convierten ellos mismos en investigadores de temas sociales. En este sentido, Gramsci, Deleuze, Foucault, Popper, Heller y otros, representan una nueva figura de filósofo.

Los estudios científicos de la vida cotidiana expresan y forman parte de un proceso de apropiación intelectual de la realidad que se inicia con la racionalidad moderna. Este implica: *a) la crítica de las apariencias, ésto es, la forma inmediata en que se presentan los fenómenos ante nosotros; b) el examen "a la luz de la razón" de los pre-juicios y preconcepciones sobre ellos provenientes del sentido común; c) la constante apertura de nuevos espacios epistemológicos, es decir, la ampliación de los fenómenos estudiados por la ciencia; d) la búsqueda de la unidad y relaciones internas entre los fenómenos estudiados, según la interpretación dialéctica, o bien, de leyes entendidos como regularidades empíricas, de acuerdo a la versión positivista.*

Este proceso ha tenido dos grandes interpretaciones que se fundan en su carácter complejo de destrucción creativa. La primera, que por comodidad clasificatoria, podemos denominar *conservadora*, destaca el momento de la negación, ésto es, de la pérdida de las ilusiones y los prejuicios precedentes, "el desencantamiento del mundo", la pérdida de la fe, de los mitos, de las tradiciones y las certezas del pasado, la disolución de la unidad del sujeto, del saber y del consenso valórico, todos ellos ligados a la evolución de la cientifización de la imagen del mundo. La segunda, si bien reconoce la magnitud de la crisis teórica y epistemológica contemporánea, pone el énfasis en el enriquecimiento, complejidad y criticidad del pensamiento contemporáneo. Parece ver en la pluralidad de paradigmas, conceptos y análisis científicos la posibilidad de nuevas síntesis, la ampliación de estrategias cognoscitivas y condiciones de posibilidad de alcanzar formas de conocimiento más consistentes y complejas.

Desde esta perspectiva, que denominaríamos crítica, las sociologías y antropología de la vida coti-

diana parecen haber abierto un nuevo espacio epistemológico y no sólo haber descubierto o creado un nuevo objeto científico. Si así fuera, se estarían abriendo nuevas perspectivas de tratamiento para abordar problemas ya estudiados para los que no parece haber explicaciones adecuadas. Permitásenos mencionar algunos. El primero, planteado por Robert Merton, está referido al creciente alejamiento en la conducta cotidiana laboral y económica de las normas éticas aceptadas consensualmente⁵. El segundo, es el de la explicación de la eficacia de los mecanismos fácticos de transformación de la vida cotidiana en la constitución y estabilidad de regímenes autoritarios, en sociedades con una larga tradición democrática y un importante grado de organización social y política.⁶

Podríamos comparar estas investigaciones sobre vida cotidiana por ejemplo, con las realizadas por Masters y Johnson en sexología, la de microfísica del poder de Foucault y los análisis de la familia de Laing y Cooper. Ellas aportan conocimientos que se agregan o integran a los existentes, y a la vez, contienen conceptos y resultados que cuestionan las hipótesis precedentes. Muestran además, con nueva luz, a veces demasiado intensa, fenómenos y zonas de la realidad que permanecían en penumbras, o bien en la obscuridad casi completa.

CIENCIAS SOCIALES Y FILOSOFIA: PERIODO 50-70'

Queríamos ahora caracterizar brevemente la situación de las ciencias sociales y la filosofía en el período del surgimiento y desarrollo de las sociologías y antropología de la vida cotidiana, es decir, el de las dos décadas que se extienden desde mediados de los cincuenta a la mitad de los setenta. Parece difícil en nuestro siglo encontrar otro período de mayor creatividad. Las ciencias sociales experimentan un proceso de renovación y diversificación que se expresa en: *a) la aparición de nuevas disciplinas: la sociobiología,*

5. Merton, Robert, *Teoría y estructura social* (1949-1957), II, V, F.C.E., México, 1970.

6. En el caso de los regímenes militares latinoamericanos el tema fue planteado por Norbert Lechner. Un desarrollo puede encontrarse en mi artículo "Institucionalización y hegemonía en el Estado autoritario chileno", *Revista Margen* N° 3, Santiago de Chile, 1982.

por ejemplo; b) el desarrollo y consolidación de otras; c) la aparición de nuevos paradigmas en casi todas ellas: el estructuralismo antropológico, el análisis transaccional, etc.; d) el gran desarrollo de algunas corrientes: el neoconductismo, la teoría monetarista, por ejemplo, y; e) la riqueza del debate teórico-metodológico sobre el estructuralismo, sobre positivismo y dialéctica, sobre el uso de modelos y teoría de sistemas, entre otros.

En filosofía el período es tan rico como diferenciado. En el mundo anglo-sajón es predominante el positivismo lógico y la filosofía analítica (Russell, Wittgenstein, Ayer), la epistemología popperiana y la filosofía del lenguaje. En el continente la influencia de la fenomenología se combina con el existencialismo (Heidegger, Sartre, Merleau-Ponty), el marxismo europeo (Lukács, Lefebvre, Goldmann, Althusser), la Escuela de Frankfurt (Marcuse, Horkheimer, Adorno, Habermas), la filosofía francesa (Derrida, Foucault, Deleuze), el pensamiento cristiano (Maritain, Mounier, Bultmann) y la hermenéutica (Gadamer, Ricoeur), son las corrientes más importantes.

Como puede verse en las ciencias sociales se observa un predominio casi absoluto de los análisis de estructura y macrosociales. En sociología predomina el estructural funcionalismo, aunque en América Latina las corrientes marxistas y la sociología de la dependencia alcanzan gran difusión. La situación de la antropología es relativamente diferente. Si bien es cierto que durante el período, las investigaciones y las elaboraciones teóricas están preferentemente dirigidas a las sociedades pre-industriales, sin embargo se desarrolla el estudio antropológico de la sociedad contemporánea. En el caso de la filosofía, los temas preferentes (ontológicos, del conocimiento, hermenéuticos, etc.) tienen escasa relación con la cotidianidad. Más aún, autores relevantes como Heidegger habían descrito la vida cotidiana como el ámbito de la inautenticidad al que nos encontramos arrojados.

Si los temas de la vida cotidiana no corresponden a las principales orientaciones de las ciencias sociales y la filosofía del período o bien se contraponen a ellas, ¿cómo pudieron surgir y desarrollarse diversas líneas

de investigación sobre éstos temas?. Podría decirse que las sociedades actuales donde surgen estas líneas, están sufriendo profundas mutaciones históricas y se encuentran en transición hacia nuevas formas de organización y sociabilidad. Las sociologías y antropología de la vida cotidiana asumen estas transformaciones societales como su supuesto o punto de partida desde el cual organizan sus investigaciones.

Los diversos autores son muy explícitos en este punto. Escribe Peter Berger, cuya postura fenomenológica se aproxima mucho a la de Irving Goffman, uno de los investigadores que expondremos: *“La más importante de las configuraciones estructurales de nuestra sociedad, es la cristalización de la llamada esfera privada de la existencia, segregada cada vez más del control de las instituciones públicas (especialmente las políticas y económicas), y definida y utilizada todavía como la principal área social para la autorrealización del individuo. En la actualidad, las instituciones públicas enfrentan al individuo como un mundo inmensamente poderoso y ajeno, incomprendible en sus actuaciones, anónimo en su carácter humano. En la esfera privada el individuo buscará el poder, la inteligibilidad, y casi literalmente un nombre, buscará el aparente poder de forjar un mundo, aunque más no sea liliputiense, que refleje su propio ser. Su ubicación privilegiada le da derecho a que la llame suprema realidad”*⁷.

Oscar Lewis, otro de los autores que hemos elegido, sostiene que: *“Los antropólogos tienen una función nueva en el mundo moderno: servir como estudiantes y relatores de la gran masa de campesinos y habitantes urbanos de los países subdesarrollados, que constituyen casi el ochenta por ciento de la población del mundo. Hasta ahora, es de sorprender lo escaso de nuestro conocimiento acerca de ella, particularmente de la psicología de las personas de la clase baja; sus problemas, como piensan, como sienten; de que se preocupan o discuten, qué esperan o disfrutan. Tradicionalmente los antropólogos han sido estudiantes y voceros de los grupos primitivos y analfabetos que viven en remotos rincones del mundo y quienes tienen una influencia pequeña sobre nuestra*

7. Berger Peter y Kellner Hansfried, “El matrimonio y la construcción de la realidad”, Revista Diógenes, Unesco, Buenos Aires, Abril-Junio de 1964, pág.7. La última frase aparece en Berger, Berger Peter y Luckmann Thomas, *La construcción social de la realidad*, pág.39, Amorrortu editores, Buenos Aires, 1979.

civilización. Lo que suceda a la gente de estos países afectará directa o indirectamente nuestras propias vidas"⁸.

Desde una perspectiva marxista, Agnes Heller reflexiona sobre la importancia creciente del tema de la vida cotidiana en los autores marxistas de Occidente u Oriente. "Este nuevo aspecto de la praxis revolucionaria surgió en el mundo capitalista en relación con el final abrupto de la época optimista y llena de ilusiones que siguió de modo inmediato a la derrota del fascismo. El nuevo "orden" burgués restituyó, en cambio, el mundo de la cotidianidad burguesa. Es más: vino incluso a reforzarlo. El nuevo estado de desarrollo industrial alimentó la impresión de una **integración** en el engranaje del sistema capitalista de las clases sociales antes consideradas como revolucionarias - y, sobre todo, de la clase obrera -, así como de una **adopción** de las formas de vida alienadas que - junto al aumento del nivel de vida y la satisfacción creciente de las necesidades - esta sociedad venía a ofrecerles. Esto vino, casi necesariamente a conferirle una importancia central a la crítica de la vida y del pensamiento cotidianos. En el mundo socialista este mismo problema pasó a agudizarse en la época

subsiguiente a la muerte de Stalin. Se hizo evidente que la mera desaparición del poder de Stalin, por mucho que fuera una condición necesaria para la construcción de una forma de vida humanizada, no era, ni mucho menos, una condición suficiente de cara a tal empeño. El problema de la función configuradora de la forma de vida socialista, la abolición de la alienación, queda irresuelto"⁹.

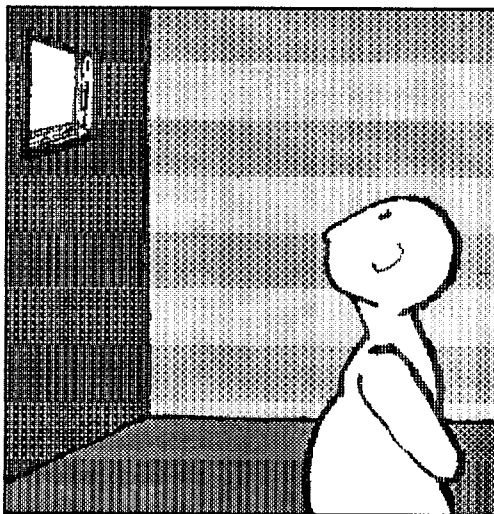
Parecía conveniente traer estas citas, relativamente extensas, no sólo porque muestran muy bien lo

señalado, sino también los intereses cognoscitivos diferentes y las diversas maneras de delimitar el tema. Podríamos ahora ofrecer una clasificación de las principales corrientes de las sociologías de la vida cotidiana y algunas antropologías afines sobre la sociedad contemporánea: a) *el interaccionalismo de Irving Goffman*; b) *la etnometodología de Harold Garfinkel*; c) *el análisis de las conversaciones de Harvey Sacks, Emanuel Schegloff y Gail Jefferson*; d) *sociologías de la alienación cotidiana: Henri Lefebvre, G.E. Debord y Agnes Heller*; e) *antropologías de la sociedad norteamericana de Jules Henry y otros, y f) antropología de la pobreza.*

Estas corrientes, surgidas entre la década de los cincuenta y sesenta, han tenido un desarrollo paralelo en el cual sólo las tres primeras han estado en comunicación. Este es un hecho interesante que recuerda otros análogos en la historia de las ciencias. En un mismo período, diferentes investigadores de distintas disciplinas, cuyas fuentes teóricas son dispares, se orientan al estudio sistemático de la vida cotidiana. En el caso de las tres primeras su origen teórico es el de la sociología fenomenológica, especialmente Alfred Schutz, y la lingüística. Las sociologías de la alienación fueron

creadas por destacados representantes del marxismo europeo y la antropología de la pobreza proviene de la etnografía.

Presentan importantes diferencias en la elección de sus objetos de estudio, no sólo por orientarse unas a las sociedades desarrolladas y otras a las naciones periféricas. Sus temas de investigación cubren una amplísima gama que comprende las conversaciones consideradas intrascendentes, las relaciones personales de las personas estigmatizadas, la vulnerabilidad de los



8. Lewis, Oscar, **Antropología de la pobreza. Cinco familias** (1959), pág.16, F.C.E., México, 1969.

9. Heller, Agnes, "La teoría marxista de la revolución y la revolución de la vida cotidiana" (1969), en **La revolución en la vida cotidiana**, Ediciones Península, Barcelona, 1982, págs.7 y 8. N.E.: Dada la importancia de esta autora para el Trabajo Social y otras disciplinas de las Ciencias Sociales, recomendamos vivamente su lectura. Entre otras obras además de la ya citada por el autor del artículo, se encuentran **Sociología de la Vida Cotidiana y Teoría de la Historia**.

profesores y estudiantes en el sistema educacional norteamericano, un día en la vida de una familia puertorriqueña, etc. Sus recursos metodológicos son variados e incluyen las encuestas, la observación no participativa, las biografías e historias de vida, el análisis de textos, el estudio lingüístico y otros más. Estos autores conciben las ciencias sociales de modo diferenciado que va desde la neutralidad axiológica del interaccionismo y la sociología lingüística, hasta las variantes de ciencia crítica de las corrientes antropológicas y marxistas.

CONVERGENCIAS Y DIVERGENCIAS ENTRE DISTINTAS PERSPECTIVAS TEORICAS

A primera vista, son tantas sus diferencias que no pareciera justificarse una consideración en conjunto de estas corrientes. Sin embargo, más allá de sus disparidades, podemos encontrar una amplia zona de convergencias. Destacaremos los aspectos más relevantes.

Primero, encontramos una propuesta común de ampliación de la temática sociológica hacia el substrato de reproducción cultural de las personas, hacia la esfera de las relaciones interpersonales "cara a cara" y las actividades comunes no especializadas. La investigación sociológica se extiende hacia la vida privada, la conducta no-organizacional y lo intrascendente y fugaz, lo que un enfoque estructural (o estructuralista) considera residual. A la vez, se ofrece a la antropología la posibilidad de emplear sus recursos metodológicos en el estudio de las sociedades contemporáneas.

Segundo. El reconocimiento de la dimensión subjetiva del fenómeno social. Frente a las sociologías objetivistas que buscan las "leyes naturales de la vida social" (Popper), estas corrientes han destacado que la realidad social es un orden distinto al natural, que "las personas mediante el sentido común, han interpretado ya el sentido de la realidad de la vida cotidiana"¹⁰. Consiguientemente, han revalorizado las re-

presentaciones de los sujetos sobre su acción, el conocimiento experiencial y no especializado y el lenguaje diario. En algunos casos ésto ha implicado la explícita apertura a la dimensión psicológica, pero en casi todos una atención especial a la obtención y análisis de los testimonios.

Tercero. Estas corrientes representarían - como lo ha indicado Anthony Giddens para la etnometodología de Harold Garfinkel - una ruptura con aquellas escuelas de sociología otrora dominantes, para las cuales las ciencias sociales deben ser construidas de acuerdo al modelo de las ciencias naturales. Así como éstas parecen haberse establecido rechazando las creencias del sentido común sobre el mundo natural, las ciencias sociales deberían demostrar los errores del sentido común, o en el mejor de los casos confirmarlas convirtiéndolas en verdaderos conocimientos. La resistencia de los hombres comunes a aceptar muchas 'verdades' de las ciencias sociales expresaría el arraigo de los prejuicios precedentes. Giddens expone una argumentación diferente. "*Considerar que las creencias del sentido común son en principio corregibles de ese modo, es tratarlas como si estuvieran simplemente yuxtapuestas a la acción humana, y no fueran integrantes de ella. Las creencias del sentido común no son meras descripciones del mundo social, sino verdaderas bases de la constitución de ese mundo, producto organizado de actos humanos. La sociología está en relaciones más complejas con su 'objeto' - la conducta social humana - que las ciencias naturales. El mundo natural es transformado por la actividad humana, pero no es constituido como un mundo objetivo por los seres humanos. El mundo social, en cambio, está constituido y reproducido a través y en la acción humana; los conceptos del sentido común y el lenguaje cotidiano en el cual ellos son expresados están conformados por los actores para hacer que la vida social ocurra*".¹¹

Cuarto. En directa relación con el punto anterior, aparece el tema de la reflexividad. Los estudios de Garfinkel, Goffman y de los otros autores que estamos considerando, conceden un papel central a la reflexividad, es decir, a "la capacidad de autoreflexión de los

10. Schutz, Alfred, *El problema de la realidad social* (1962), págs.58 y 59, Amorrortu editores, Buenos Aires, 1974.

11. Giddens, Anthony, "Hermeneútica, etnometodología y problemas del análisis interpretativo" (en *Studies in Social and Political Theory*) (1977), traducción de José Fdo. García, en *Cuadernos de Antropología Social*, V.II, N° 9, Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, Bs.As.1988.

agentes humanos para ser monitores de su propia conducta”¹². A diferencia de la antropología, donde varias corrientes han incorporado este aspecto desde hace mucho, los sociólogos la han considerado más bien como una molestia, minimizando sus efectos y reconociéndola sólo en formas marginales, por ejemplo, el de las “profecías autocumplidas”. “La acción real - escribe Weber - sucede en la mayor parte de los casos con oscura semiconciencia o plena inconciencia de su ‘sentido mentado’. El agente más bien ‘siente’ de un modo indeterminado que ‘sabe’ o tiene clara idea; actúa en la mayor parte de los casos por instinto o costumbre”¹³. Giddens ha mostrado que con frecuencia se confunden dos aspectos de la reflexividad: la del científico social respecto de las teorías que formula y la de los actores cuya conducta busca comprender o explicar. La teoría sociológica no acepta o oscurece el que los agentes humanos actúan de acuerdo a razones y son ‘responsables’, en algún sentido, de sus acciones. Sin embargo, el discurso sociológico acepta implícitamente este criterio cuando procura suministrar ‘fundamentos razonados’ para la aceptación de una teoría particular que está en debate en la comunidad científica.

Quinto. La revalorización del lenguaje. Una de las características del pensamiento contemporáneo es la llamada “revolución lingüística”, es decir, el descubrimiento de las posibilidades teóricas que ofrece el análisis del lenguaje. Este se convierte en un modo de acceso privilegiado al mundo de la cotidianidad, especialmente para la etnometodología, los análisis conversacionales de Sacks, Schegloff y Jefferson, y en la antropología de la pobreza. Deja de ser considerado sólo como un conjunto de símbolos y signos, un modo de representarse la realidad, y es reconocido como ‘unmedio de actividad práctica’, una manera de hacer cosas, de ‘construcción social de la realidad’. En esta dimensión pragmática - que se relaciona a Wittgenstein y ha desarrollado con Austin y Searle - el lenguaje cotidiano aparece como un medio de organizar la conducta social diaria. “Los significados de las expresiones

tienen así que ser entendidos en relación a la completa variedad de usos en los cuales el lenguaje es puesto por los actores sociales, no sólo el de ‘describir’, sino también de ‘argumentar’, ‘burlarse’, ‘evaluar’, etc.”¹⁴

El lenguaje cotidiano no puede ser excluido en favor del lenguaje técnico, ajeno por completo a él, que clarificaría sus significaciones y eliminaría su ambigüedad. Los actores organizan la vida social como significativa a través del lenguaje ordinario. Estudiar una forma de vida implica el esfuerzo de captar los modos de hablar en que ella se expresa. En este punto la evolución de la sociología recuerda a la de la literatura contemporánea que dejó atrás la perspectiva del narrador omnisciente, remplazándola por la diversidad de puntos de vista de los personajes, cada uno con su propio lenguaje.

Sexto. Todas estas corrientes intentan aprehender la inmediatez de la experiencia diaria y general, captar la especificidad e individualidad de los fenómenos intersubjetivos. Se sitúan en ese substrato complejo y heterogéneo, en “el mundo de la vida” (Husserl); una amplia zona influida, aunque no absorbida por el proceso de racionalización organizacional y científico-técnico: “este mundo efectivamente instuido, efectivamente experimentado y experimentable, en el que tiene lugar toda nuestra vida”, escribe Husserl.¹⁵

Séptimo. El problema del carácter general en las ciencias sociales. Una antigua tradición de pensamiento - que se podría remontar a Aristóteles - sostiene que la ciencia - es y debe ser conocimiento de lo general, no hay ciencia de lo particular. Para la versión más radical de esta teoría la historia no puede ser ciencia, aunque pudiera aplicar algunos procedimientos del método científico. El tema se planteó ampliamente en la teoría sociológica. La posición de Weber es una de las más importantes. En su opinión, la sociología pertenecía enteramente a las ciencias generalizadoras, diferenciándose nítidamente de la historia. Su objeto es comprender e interpretar la acción social, explicándola causalmente en sus efectos, llegando a formular

12. Giddens, Anthony, *op.cit.*

13. Weber, Alfred, *Economía y sociedad* (1922), tomo I, pág.18, F.C.E.Bogotá, 1977.

14. Giddens, Anthony, *op.cit.*

15. Husserl, Edmund, *Crisis de las ciencias europeas y la fenomenología trascendental* (1936), pág.56, Folios Ediciones, México, 1984.

sus leyes generales. La historia, en cambio, se esfuerza por alcanzar el análisis e imputación causal “*de las personalidades, estructuras y acciones individuales, consideradas culturalmente importantes*”¹⁶. La sociología obtiene su ‘material paradigmático’ de las realidades de acción estudiadas por la historia, pero no exclusivamente. Sus conceptos son abstracciones “relativamente vacías frente a la realidad concreta de los histórico”, pero que presentan la ventaja de su univocidad¹⁷. Para Weber el método científico de la sociología consiste en la construcción de ‘tipos empírico-estadísticos’ y ‘tipos puros (ideales)’. Los primeros se construyen para acciones cualitativamente semejantes por su sentido que sólo presentan diferencias de grado. Los segundos para estudiar acciones influenciadas por motivos cualitativamente heterogéneos, de los cuales no podría obtenerse un promedio propiamente tal. Proporciona como ejemplos las categorías de fenómenos ‘burocráticos’, ‘carismáticos’, etc “*Para que estas palabras expresen algo unívoco la sociología debe formar, por su parte, tipos puros (ideales) de esas estructuras, que muestren en sí la unidad más consecuente de una adecuación de sentido lo más plena posible; siendo por eso mismo tan poco frecuente quizá en la realidad - en la forma pura absolutamente ideal del tipo - como una reacción física calculada sobre el supuesto de un espacio absolutamente vacío*”¹⁸. Y sigue diciendo: “*Cuanto con más precisión y univocidad se construyan estos tipos ideales y sean más extraños en ese sentido, al mundo, su utilidad será también mayor tanto terminológica, clasificatoria, como heurísticamente*”¹⁹. Todos estos procedimientos metódicos se orientaban a obtener evidencias. Weber pensaba que toda ciencia debía aspirar al conocimiento evidente.

Este modelo de ciencias sociales basado en el de las ciencias naturales, especialmente en la física, ha recibido diversos cuestionamientos. Uno de ellos tiene importancia especial para comprender el proceso de génesis intelectual de las sociologías de la vida coti-

diana, especialmente las de vertiente fenomenológica. Nos referimos al análisis husserliano del “objetivismo physicalista”. La idea central es que “*en la matematización galileana de la naturaleza, es la naturaleza misma la que es idealizada bajo la dirección de la nueva matemática, ella misma se transforma - expresándolo modernamente - en una multiplicidad matemática*”²⁰, es decir, en “un universo matemático”. Los textos de Galileo son muy explícitos para mostrar su proceso de construcción intelectual de ‘los cuerpos físicos’ a través de la abstracción de las ‘cualidades primarias’, así como la geometrización de los movimientos. Este procedimiento deja de lado como inessential lo que Husserl denomina “el contenido efectivo de la experiencia”. Tenemos la experiencia de cuerpos, pero no de cuerpos ideales geométricos. Galileo no se pregunta por el origen histórico de la geometría pura, desarrollada como un medio para la técnica, ni por el carácter epistemológico de la evidencia apodíctica de las matemáticas. Esta “actitud ingenua de evidencia apriorica” le lleva a creer que la aplicación de este método permite superar la relatividad de las concepciones subjetivas, característica del mundo de las intuiciones empíricas. “*Pues de esta forma alcanzamos una verdad idéntica y no relativa, de la que cualquiera que sea capaz de utilizar este método puede convencerse. Aquí pues conocemos en sí mismo algo que es verdaderamente, aunque sólo sea en la forma de una aproximación a la forma geométrica ideal, que funciona como polo director, que continuamente se ha de acrecentar a partir del dato empírico*”²¹.

Sin embargo, el optimismo galileano no se realizó en la historia de la física, y de las ciencias naturales. La idea galileana, señala Husserl, es una ‘hipótesis’ de carácter sorprendente, puesto que a pesar de la ‘verificación’ sigue siendo siempre una hipótesis. “*La verificación es un curso infinito de verificaciones. La esencia propia de la ciencia de la naturaleza, su modo de ser apriori, es ser hipótesis al infinito y verificación al infinito*”²².

16. Weber, Max, *Economía y sociedad*, pág.16, op.cit.

17. Weber, Max, *idem*.

18. Weber, Max, pág.17, op.cit.

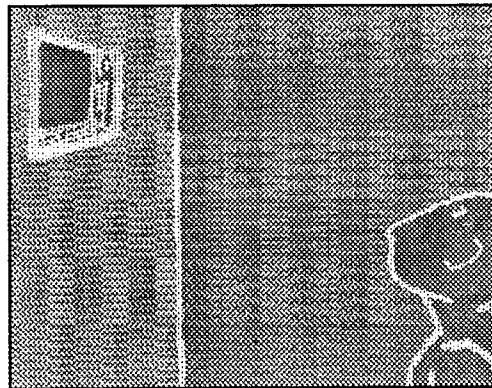
19. Weber, Max, *idem*.

20. Husserl, Edmund, pág.27, op.cit., Los subrayados son del autor.

21. Husserl, Edmund, pág.33, op.cit., Los subrayados son del autor.

22. Husserl, Edmund, págs.46 y 47, op.cit., Los subrayados pertenecen al autor.

El problema de la fundamentación de la ciencia objetiva nos remite - de acuerdo al carácter 'regresivo' del método fenomenológico - al 'mundo de la vida', es decir, al mundo circundante que vivimos intuitivamente, que aparece como 'pre-dado' común para todos, como 'el' mundo. Este existía antes de la ciencia y continúa existiendo en la época de la ciencia, y en éste residen los propios científicos cuando no están realizando su tarea. Pero, más allá de este problema de fundamentación "*esa interrogante por el propio y constante sentido de ser de ese mundo vivido tiene un real significado para los hombres que en él viven*"²³. Husserl indaga sobre la posibilidad y condiciones de una ciencia del mundo de la vida. Esta no puede ser sino una científicidad de nuevo tipo cuya universalidad no sea de carácter lógico-objetiva como es el caso de la física. Su idea de verdad, deberá ser distinta a la de verdad objetiva que "*es definida por el contraste con la idea de verdad de la vida pre y extracientífica*"²⁴. Esta se verifica en la experiencia pura, descrita anteriormente. La nueva científicidad no podrá recurrir a 'datos de la sensación'. Lo realmente primario es la intuición que Husserl denomina 'meramente subjetiva-relativa'. La expresión 'meramente' conserva un matiz despectivo emparentado con la dóxa griega. Sin embargo, sostiene Husserl, en el mundo precientífico, ella constituye un dominio de buena comprobación, del cual derivan conocimientos predicativos bien probados y verdades aseguradas. Más aún, nos proporciona evidencias originarias, en sentido estricto. Esto es, nos proporciona verdaderos conocimientos que constituyen la fuente y el substrato de las comprobaciones objetivas de las ciencias naturales. Las verdades de las situaciones 'cotidiano-prácticas' son las que la praxis necesita y corresponden a un tipo distinto de verdad que la científica. Husserl propone un programa de investigación del 'mundo vivido', sin pretender decimos exactamente como alcanzar enuncia-



ciones científicas producidas metódicamente y que puedan comprobarse, en algún sentido.

Octavo. El tema de la comprensión. El último aspecto que mencionaremos expresa, en cierto sentido, una síntesis de los precedentes. La idea central que queremos desarrollar proviene de Giddens y señala que la etnometodología, y nosotros podríamos extenderlo

a algunas de las otras corrientes analizadas, ha reintroducido y recreado el concepto de comprensión en la sociología. Como sabemos, fue Dilthey quien introdujo el tema en la metodología de las ciencias sociales. La comprensión (Verstehen) era una forma de obtener conocimientos sobre objetos mentales y, en general, históricos. Se basaba en la capacidad de empatía humana a través de la cual el investigador podía volver a experimentar o representarse los pensamientos y sentimientos de aquellos cuya conducta se deseaba comprender. Weber incorporó la comprensión a su definición de la sociología, intentando articularla con la explicación: "*una ciencia que pretende entender, interpretando la acción social para que de esta manera explicarla causalmente en su desarrollo y efectos*"²⁵. De este modo, rechazó la idea de que fuera el único método para obtener conocimiento en la vida social. A la vez, extendió su concepto y distinguió dos tipos de comprensión: la endopática y la racional, de carácter lógico o matemática y la primera 'afectiva' o 'receptivo-artística'. La comprensión permitía acceder al 'sentido' que es lo que hace que una conducta humana se convierta en una 'acción'. Weber decía que no podemos comprender el comportamiento de las células, porque carece de sentido, es decir, de 'intenciones subjetivas'. 'Sentido' se refiere al hecho simple de que las acciones humanas se dirijan a objetos, tratan de lograr ciertos resultados.

Weber ligó el concepto de comprensión con el de explicación a través del concepto de 'comprensión explicativa'. Entendemos de este modo cuando, por

23. Husserl, Edmund, pág. 127, op.cit.

24. Husserl, Edmund, pág. 128, op.cit.

25. Weber, Max, pág. 5, op.cit.

ejemplo, conocemos los motivos y la situación en la cual alguien formuló una proposición matemática, o bien, ejecutó una acción. En general, señaló que toda interpretación busca la evidencia, pero que la interpretación de sentido, en sí misma, es una 'hipótesis causal'.

En los estudios de la etnometodología, así como en otras corrientes de análisis de la vida cotidiana, la comprensión no es sólo un método de investigación, sino una condición esencial de la vida social, vista no en relación a un proceso psicológico de representación, sino básicamente en el nivel lingüístico para aprehender "*el contenido de las formas de vida familiares y no familiares*"²⁶. Comprender a otros, implica entrar en diálogo con ellos. Dicha comprensión no puede ser 'objetiva' de modo simple, pues todo conocimiento se mueve en círculos y no puede haberlo 'libre de presupuestos'. Más aún, la comprensión es un proceso cuyas normas de significación exceden el individualismo metodológico weberiano.

Afirmar que la comprensión es una condición esencial u ontológica de la vida social, significa que es el medio a través del cual los actores la constituyen. "*Comprender el significado de las acciones y comunicaciones de los otros como realizaciones prácticas, es un elemento integral de las capacidades de competencia rutinaria de los actores. La hermenéutica no es el privilegio reservado al investigador social profesional, sino que es practicada por todos*"²⁷. Es el recurso con el cual los científicos sociales producen sus descripciones de la vida social, así como lo hacen los actores mismos. No hay una distancia absoluta entre actores y científicos, todos poseemos competencia hermenéutica. En el lenguaje de los etnometodólogos cada uno de los miembros de la sociedad es un 'teórico social práctico'. Consiguientemente, la 'predictibilidad' social no sólo sucede, sino que los actores la hacen suceder. Como lo muestran los experimentos de 'profecías autocumplidas'.

El tema de la comprensión se liga directamente con el del lenguaje, especial aunque no exclusivamente verbal. En la vida social la competencia hermenéutica es, en buena medida, competencia lingüística. Las sociologías y antropologías de la vida cotidiana surgen en un clima intelectual en el cual el lenguaje se ha convertido en una vía privilegiada de conocimiento del

hombre y del mundo. Y esta relación se establece, principalmente, entre las corrientes fenomenológicas de la vida cotidiana y la filosofía del último Wittgenstein. Su idea, por ejemplo, de que la comprensión de las acciones y las comunicaciones sólo puede alcanzarse en los compromisos prácticos de los 'juegos de lenguaje' ha tenido gran influencia en Garfinkel y Goffman. La misma idea de 'interacción' que es el concepto central de los análisis de este último autor, es muy próxima a la de juegos de lenguaje.

Hay otros temas relevantes que pudieramos haber abordado. Por ahora los mencionaremos como un provisorio listado de problemas. Uno, algunas de estas corrientes, la de Goffman y Lewis, constituyen investigaciones sobre ámbitos socio-culturales muy delimitados y sus resultados sólo pretenden validez en dichos ámbitos, ¿es ello compatible con la concepción del carácter general de las ciencias sociales?. Dos, la relación a lo macrosocial. Estas investigaciones se sitúan en zonas o ámbitos especiales, 'microsociales', ¿cómo se relacionan en cada caso sus resultados con los estudios macrosociales?. Tercero, los riesgos del empirismo. Estas corrientes representan una alternativa frente a una metodología científico-social basada en conceptos que podrían ser considerados abstractos, desde el punto de vista de un fenomenología del 'mundo de la vida', la dialéctica y una perspectiva historicista. Sin embargo, en varias de estas corrientes -por ejemplo, la de Goffman, Garfinkel y Lewis - sus conceptos principales son sólo generalizaciones empíricas, conceptos metafóricos o meramente descriptivos carentes de fundamentos teóricos. El caso de la sociología de la vida cotidiana de Agnes Helle parece ser justamente el opuesto. Vemos allí un esfuerzo sistemático de elaborar criterios teórico-metodológicos para el análisis de la vida cotidiana, pero estos permanecen en el nivel de la antropología y teoría filosófica de la Sociedad, lo que hace difícil el tránsito hacia la investigación social.

Querriamos, finalmente, indicar que los estudios científicos sobre la vida cotidiana constituyen una de las líneas más complejas y dinámicas de investigación. Es probable que continúe desarrollándose y experimente mutaciones y transformaciones importantes. Por ello, cualquier evaluación y análisis deberá asumir esta provisoriedad. ●

26. Giddens, Anthony, *op.cit.*

27. Giddens, Anthony, *op.cit.*

ESTUDIO

FUNDAMENTOS TEORICOS PARA LA SISTEMATIZACION EN TRABAJO SOCIAL¹

Cecilia Aguayo²

EL presente trabajo considera las propuestas de sistematización de experiencias elaboradas por distintos estudiosos, como formas pertinentes de producción de conocimientos, en otras palabras, se trata de concebir los aspectos constitutivos de la acción social no como parte de una estructura teórica que se aplique a un sector de la vida social, sino como un proceso de experiencias compartidas entre los agentes de los programas y los sujetos beneficiarios. En este sentido, nuestra idea es que la propuesta de una producción de conocimientos desde la experiencia, permite considerar algunos aspectos importantes que destacan las actuales investigaciones comprensivistas e historicistas, y a la vez fortalece y constituye una parte de la identidad de los profesionales de la práctica

En los últimos años en América Latina han surgido una serie de propuestas en torno a la "sistematización de experiencias". Diferentes estudiosos y profesionales, entre los que se encuentran, educadores, sociólogos, antropólogos y trabajadores sociales, se han preocupado por esclarecer si esta propuesta -que permite analizar y evaluar proyectos sociales, educativos u otros- conduce a un tipo de conocimientos que dé cuenta de nuevos desafíos de la práctica. En otros términos, se busca de alguna manera un conocimiento que brote de la experiencia y que permita responder a nuevos requerimientos de la acción social (S. Martinic y H. Walker 1987, X. Valdés, 1992). Es así como varios de los diferentes intentos por caracterizar las experiencias de sistematización en América Latina entre los años 80 y 90 concluyen que: la práctica

social exige un tipo de conocimiento específico (G. Torres, R. Zuñiga, T. Quiroz y M. Morgan 1987, E. García-Huidobro, 1984). De ser efectivo este planteamiento sería posible concebir conocimientos específicos de la acción social no sólo desde modelos teóricos sino desde la misma acción social.

Es en este sentido que pensamos que esta propuesta implica determinados presupuestos epistemológicos.

El término sistematización, según la mayoría de los autores estudiados, proviene del concepto de "sistema". En este sentido sistematizar, responde a un desafío de la práctica social que busca dar cuenta de cómo las distintas unidades del sistema se relacionan y coordinan "conjuntos de cosas" (reglas, componentes, elementos) relaciones de orden, articulación de

1. Este artículo fué presentado con el título original: "La práctica profesional y la sistematización como producción de conocimientos: Desafíos Epistemológicos".

2. Trabajadora Social, Master en Psicopedagogía y Políticas de Formación de Adultos.

partes, coherencia unidad (X. Valdés, 1992). Se señala que la función de la sistematización es dar cuenta de una realidad social compleja, heterogénea y cambiante. La sistematización es, de este modo, el esfuerzo de problematizar la realidad, de construir un saber colectivo (D. Sánchez, G. Torres); aún más, se puede decir que la sistematización tiene por función analizar, comunicar, generalizar y evaluar la práctica social, por lo tanto ella es un medio para producir conocimiento a partir de dicha práctica (García-Huidobro, 1984).

PRACTICA SOCIAL Y EPISTEMOLOGIA

Las metodologías que se desarrollan en los procesos de sistematización pueden vincularse, ya sea con modelos con un énfasis *dialéctico* o bien con modelos más *comprensivistas hermenéuticos*. El primero busca conocer la realidad desde su praxis tendiente a formular generalizaciones con un carácter de ciencia objetiva; el segundo busca re-componer la realidad con énfasis en los sujetos y el sentido y significado que éstos atribuyen a la realidad; un conocimiento más bien, de corte comprensivo.

El tema de la práctica social reabre una larga discusión acerca de las relaciones entre la teoría y la praxis que ha estado presente en los grandes teóricos sociales (Marx, Weber, Parsons). En nuestra visión, las dificultades que perciben los que elaboran propuestas de sistematización es que constatan que las teorías sociales utilizan categorías a veces bastante estáticas para interpretar una realidad social que es esencialmente compleja. En el Trabajo Social, las teorías han tendido por lo general, a estar dissociadas de la experiencia, sea porque las primeras no logran responder a la complejidad de la experiencia o bien por que esta última no se somete a las explicaciones de las primeras. En este sentido, la propuesta de sistematización propone una vía para pensar, analizar e interpretar desde los propios individuos concernidos en los proyectos sociales y educativos, las relaciones que se establecen entre: los profesionales, los beneficiarios, el contexto institucional y el contexto socio-político en que se desarrollan las acciones de promoción social y educativa. En esta perspectiva, el concepto de sistema nos ofrece algunas pistas sugerentes para aproximarnos a la práctica del

Trabajador Social.

Según el filósofo belga Jean Ladrière, el sistema es un modelo de construcción abstracta a la que se supone proveedora de una aproximación esquematizada e idealizada del campo concreto y cuya estructura es suficientemente simple como para poder ser descrita con los recursos conceptuales internos. Así, un sistema es una entidad ideal que posee eventualmente cierta estructura interna que puede caracterizarse por algunas propiedades bien definidas, variables, en general, en el curso del tiempo, y susceptible de encontrarse, en cada instante en un estado enteramente analizable en principio (Ladrière, 1978).

Si bien es cierto este es un concepto que proviene de las ciencias formales y empírico-formales, lo interesante aquí es que *sistematizar supone descubrir una estructura presente en la realidad que no sólo es parte del grupo humano que se estudia, sino que implica a los agentes de promoción, de modo que existen relaciones, que, a semejanza de los modelos formales de las ciencias se pueden construir desde la práctica social*.

Estos problemas no son nuevos dentro de los análisis sociales, ellos están vinculados al delicado nexo que se plantea entre teoría y praxis -largamente discutidos en las ciencias sociales-; estas cuestiones vuelven a plantearse porque los profesionales se encuentran permanentemente enfrentados con un tipo de realidad social donde coexisten distintas lógicas culturales, distintos sentidos y significaciones que interactúan entre sí. En palabras de Ladrière, los diferentes sub-sistemas están unidos entre sí por ciertas interacciones y es el conjunto de estas interacciones lo que constituye la estructura del sistema. La institucionalización de las relaciones sociales, la normalización de éstas, las relaciones de poder, los procesos de negociación son concebidos de otro modo cuando se los considera a partir de las interrelaciones que establecen los sujetos. La importancia de una intersubjetividad, la determinación de los intereses de los sujetos, las interdependencias recíprocas son algunos de los aspectos inherentes a la acción social en que coexisten los proyectos de promoción social y educativa.

El profesional Trabajador Social, como un componente más del sistema social, requiere de rigurosidad, asertividad, reflexión y creatividad para manifestar y dar coherencia a estas distintas relaciones

complejas que se encuentran en la experiencia. La propuesta de sistematización ha tratado de dar cuenta de cómo cada uno de estos distintos elementos se cruzan, se bloquean, se interpelan y se enriquecen en las acciones de promoción social. En consecuencia el estado del sistema en un momento dado está determinado a la vez por los estados de los subsistemas y por la forma en que se dan las vinculaciones entre los componentes en ese mismo momento.

Desde este ámbito específico, se sostiene, con razón, que la sistematización es un instrumento pertinente en la producción de conocimientos. Se manifiesta en esta afirmación que la realidad social en sí misma posee su propio lenguaje. Esta situación nos pone frente a una discusión epistemológica que es necesario abordar de un modo más explícito. Este problema es el que nos interesa estudiar, pero vinculado a una discusión epistemológica más específica en el sentido de estudiar cómo la experiencia puede producir conocimientos; pues en ella podemos identificar diferentes relaciones y procesos que la configuran. Según Giddens estas relaciones se configuran en relación al lenguaje, al poder y a las normas. En este sentido, los componentes del sistema práctico-social estarían compuestos por estos tres elementos en interacción (Giddens, 1982).

Se sabe que el lenguaje como actividad práctica ocupa una posición central en la vida social y por tanto en la experiencia de los sujetos. Según Giddens el lenguaje se compone de tres elementos en la producción de las formas de interacción: la comunicación, el poder y la moral "la producción de interacción de la realidad social tiene tres elementos constitutivos: su constitución con carácter "significativo"; su constitución como orden moral; y su constitución como operación de relaciones de poder". Es decir, según este autor, la acción social está compuesta del carácter comunicativo de las significaciones de los distintos actores involucrados; así, otros epistemólogos también señalan que un adecuado análisis de la interacción, implica reconocer que su "índole signifi-

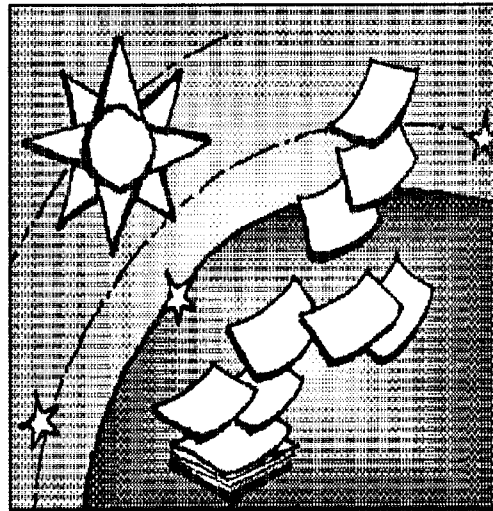
cativa" es negociada de modo activo y continuado; que no es meramente la comunicación programada de significados establecidos en todo acto comunicativo la que debe dar cuenta del proceso complejo de interacción social (Schutz 1993, Bollnow 1970, y Maduro, 1992).

Según Giddens, "los elementos morales de la interacción se vinculan en forma integral con su constitución como algo significativo y como un conjunto de relaciones de poder".

Para este autor la constitución de los órdenes morales se da en una **tensión entre la coerción y la permisión**. En la producción de la interacción, los aspectos normativos deben ser tratados como una serie de pretensiones cuya realización es contingente en relación a la actualización de las obligaciones mediante las respuestas de los otros participantes (Cf. Schutz manifiesta la necesidad de exponer la norma como la capacidad de conferir y permitir).

El poder es entendido por Giddens, en función de los recursos o facilidades que los participantes aportan o movilizan como elementos de su producción. Se resalta la capacidad de transformación de la acción humana. Los procesos de sistematización nos exigen un planteamiento de la producción de conocimientos desde la acción social siempre y cuando esta última sea entendida en un marco intersubjetivo que dé cuenta de las complejas relaciones que existen entre diferentes actores sociales donde las relaciones comunicativas, políticas y sociales son parte del proceso de transformación social.

Para García-Huidobro, el gran problema de las experiencias educativas es que son "ricas" en aprendizajes, pero con gran dificultad para escribirlas y comunicarlas; dificultad de dar cuenta de la experiencia en un lenguaje que le sea propio; es decir, coherente con la cultura y significados de los actores involucrados. Este mismo autor reconoce el rol que juega el conflicto como una categoría central para analizar la sociedad y su cambio; es decir, los proyectos de promoción social, la participación, la organización, promueven relaciones de poder de grupos más vulnerables a grupos de poder.



Etica
8
TS

sistem
conoc
8
acción
social

80
poder

Las relaciones sociales son esencialmente relaciones de poder, éstas se expresan a tres niveles en los proyectos educativos en la sociedad en general, en la relación educativa y en el contexto institucional donde se desarrollan las acciones de promoción. Para F. Cadena la sistematización permite construir el saber de liberación, contribuir a la creación colectiva del conocimiento para el poder popular cuya función es analizar, comunicar, evaluar y generalizar estos distintos niveles del proyecto social.

S. Martinic señala que la sistematización "*coloca como tema el problema de la investigación en este tipo de prácticas para poder avanzar en su comunicación e interpretación*". Esta indicación es preciosa porque la sistematización de un modo u otro es un esfuerzo heurístico por avanzar en la investigación de un sector social específico portador de una experiencia social y cultural riquísima. Esto hace necesario explicitar de un modo más claro el concepto de experiencia.

POR UN NUEVO CONCEPTO DE EXPERIENCIA

Según el Vocabulario Técnico y Crítico de la Filosofía de Lalande el concepto de experiencia dice clara relación con la **producción de conocimientos**. Por otra parte, normalmente se ha confundido experiencia con empirismo, "*es tiempo de elevar una protesta contra el empirismo en nombre de la experiencia* (Kuhn citado en O. Bollnow). La experiencia según Bollnow connota dos rasgos que la componen tensionalmente: primero, un aspecto pasivo de algo sufrido con desagrado, que frena al hombre en sus proceso de creatividad y de cambio; y segundo, la experiencia que nunca se cierra, sino que, en abierta disposición receptiva, se desarrolla de continuo y conduce hacia esa madurez superior del individuo que llamamos experimentado (Bollnow O. 1976).

La experiencia denota el carácter de aprendizaje y el de hábito, la experiencia desarrolla en los hombres su capacidad creadora e inventiva como también esta misma presiona hacia los hábitos y la repetición de las acciones. En este sentido la experiencia hace a los **hombres abúlicos** y los cierra a todo lo nuevo, o bien los hace **prácticos experimentados** con una capa-

cidad receptiva, siempre alerta, en que cada experiencia adquirida descubre a la vez nuevas posibilidades de concepción; sus actos se convierten en un **poder-hacer específico** en el cual y del cual vive: "**La experiencia y el poder-hacer** son inseparables". La connotación del "poder" en la experiencia es de vital importancia según O. Maduro, él plantea que el conocimiento de la realidad social está marcado por la experiencia de poder: "nuestra **experiencia de poder** marca nuestro conocimiento de la realidad" (Maduro, 1992).

La sistematización, al dar cuenta de la experiencia de las acciones sociales o proyectos de promoción social, puede enfrentarse a la problemática antes descrita: puede dar cuenta de procesos de aprendizaje, develados por prácticos experimentados o bien por profesionales abúlicos. Los primeros producirán conocimiento de las complejas relaciones de producción de interacción en la realidad social; los segundos comprenderán una realidad anquilosada y sin capacidad de transformación.

La experiencia así comprendida implica esta tensión y la requiere; aún más, los profesionales experimentados requieren de ella como también necesitan comprender esta experiencia como un tipo de investigación; la primera responde al **acontecer**, la segunda a una **planificación**: Otto Bollnow plantea que la experiencia se caracteriza por ser un acontecer de la vida del hombre al que está expuesto. No es fruto de su iniciativa. En cambio la investigación, es el ámbito del configurar con arreglo a planes, en los cuales el hombre dispone de su libertad. Este tipo de investigación debe ser entendida en un contexto histórico y cambiante, no determinada por las leyes de las ciencias naturales, tal como ha sido impregnada nuestra forma de conocer la realidad social por el positivismo y el neopositivismo-; sino más bien ella debe ser comprendida como hechos históricos irreductibles a una ciencia global (Popper, 1984).

En este marco, queda más o menos claro que el conocimiento de los profesionales está dado por la tensión constante entre el poder-hacer, la planificación y la virtualidad en las acciones sociales. Son estas tensiones que dan cuenta de un proceso de sistematización de experiencias socialmente compartidas; por lo mismo este proceso no puede ser confundido con la mera evaluación que siempre está referida a una acción racional con arreglo a fines; aunque ésta sea compren-

didada como proceso. Ella es una propuesta que aspira a valorizar la experiencia profesional como un espacio que surge en una zona limítrofe de experiencias intersubjetivas. El grave problema de los profesionales experimentados -los profesionales de la acción en la terminología de Schön (1982)- es que saben más de lo que son capaces de comunicar y formalizar. Demos algunas indicaciones acerca de la noción de acción.

El término de acción extrae su carácter filosófico del concepto "agir" (agere), que se vincula por un lado, al sentimiento interior del esfuerzo y la voluntad. Por otro, a los movimientos exteriores que son la manifestación de ellos. La cuestión de la acción es algo que continua siendo debatido en la actualidad por filósofos pragmáticos, críticos o hermeneutas. Empero, la cuestión de la acción se plantea de un modo diferente en las ciencias sociales.

Para Weber, por ejemplo, existe una diferencia entre la acción y la acción social. Esta última dice relación con el *intento comunicativo*, siendo ésta la condición necesaria de la interacción. Este autor plantea tres condiciones de la acción social: las personas deben tener en cuenta el comportamiento de los otros e igualmente de la presencia o la existencia de otro; la acción social está ligada a la **significación**, es decir, la acción del sujeto debe tener su valor de signo y símbolo para los otros, así como la acción del otro debe igualmente tener un valor de signo o símbolo para el sujeto; y por último, la conducta de las personas comprometidas en la acción social debe estar **influenciada por la percepción** que ellos tienen de la significación de la acción de los otros y de su propia acción. Estos aspectos van conformando la interacción de los sujetos en la acción social (Giddens, 1980).

Entre los estudiosos de la sistematización se encuentra este importante tema, puesto que efectivamente un programa social o educativo requiere un juego complejo de interacciones recíprocas: se parte de diagnósticos que suponen las necesidades y las expectativas de los beneficiarios. Las dificultades de implementación del programa muestra que

los problemas no provienen sólo de la institución ejecutora sino de cuestiones vinculadas a las percepciones de los propios beneficiarios. En otras palabras, la gran riqueza de la sistematización de experiencias es que ellas buscan dar cuenta de una interacción social compleja.

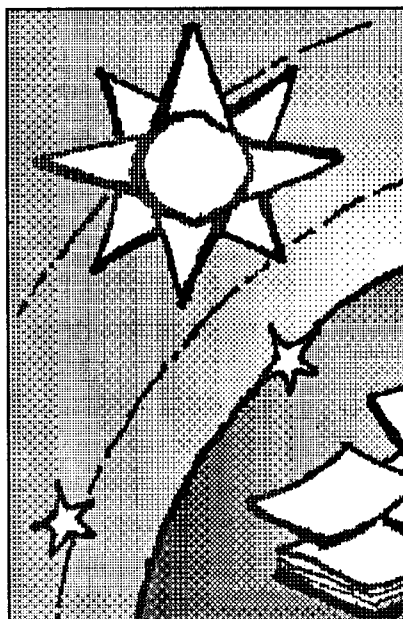
EL CONOCIMIENTO DESDE LA PRACTICA SOCIAL

El conocimiento en este contexto, dice relación con develar las complejas relaciones de producción de interacción en la realidad social, tendiente a un cambio o transformación de esta misma. La sistematización de experiencias nos permite dar cuenta de la producción del conocimiento de una realidad social que se transforma. Tal como lo señalan diversos estudiosos, este proceso de sistematizar permite producir conocimientos, es decir, nos pone frente a verbos como analizar, relacionar, cuestionar, interpelar, construir, asombrarse e investigar, pero todos ellos remiten a la acción.

Para lograr, por tanto, el conocimiento desde la acción se deben analizar los tres niveles de la interacción señalados por Giddens, a saber, *el lenguaje y su carácter significativo, la constitución moral y la constitución del poder*. Los prácticos experimentados "saben" cómo se dan estas distintas relaciones, cuáles son sus

tensiones y conflictos; aún más, saben que son aspectos decisivos para la acción social o bien para el enfrentamiento de los problemas y necesidades sociales que se abordan en los proyectos y acciones de promoción social. La sistematización nos permite "re-crear" la intervención y recuperar los sentidos más profundos de la interacción social.

Para terminar, se podría decir que la sistematización de experiencias como dice N. Aylwin (1988) nos llevaría a buscar las respuestas en lo que hacemos y a distinguir las distintas modalidades de intervención social profesional, aportando cada uno de los elementos de conociemien-



to específico para construir, a partir de allí, un cuerpo general de conocimientos del trabajo social (C. Aguayo,

1992 y X. Valdés, 1992), destacándose la identidad profesional y disciplinaria. ●

BIBLIOGRAFIA

- AGUAYO Cecilia "Fundamentos Teóricos de la Sistematización" en **Revista de Trabajo Social**, Santiago PUCCH, 61 (1992), pp 31-36.
- ALYWIN Nidia "La riqueza de la Sistematización" en **Apuntes del Trabajo Social. Colectivo de Trabajo Social**, Santiago, Chile, 15 (1988) pp. 38-42.
- BOLLNOW Otto **Introducción a la Filosofía del Conocimiento**, Buenos Aires, Amorrortu, 1970.
- GARCIA Fernando **La racionalidad en política y en ciencias sociales**, Buenos Aires, Centro Editor de América Latina, 1994.
- GARCIA HUIDOBRO Juan Eduardo "Obstáculos, Facilitadores, Aciertos y Errores. Comentarios a la **Marcha de los Proyectos**". Seminario de Sistematización. Talagante, Chile Doc. 2, Enero de 1984.
- GIDDENS Anthony **Las Nuevas Reglas del Método Sociológico**, Buenos Aires, Amorrortu, 1982.
- **Sociología**, Madrid, Alianza Universidad, 1980.
- GRASSI Estela "Trabajo Social e investigación social: una relación necesaria", en **Perspectivas**, Santiago UCBC 1 (1995) pp. 38-47.
- LADRIERE Jean **El reto de la racionalidad: la ciencia y la Tecnología frente a las culturas**, París-Salamanca, UNESCO-Ed. Sígueme, 1978.
- LIMA Boris **Epistemología del Trabajo Social**, Buenos Aires, Universidad Santo Tomás. Río de Janeiro-Nueva York, Centro Nueva Tierra, 1992.
- MARTINIC S. & WALKER H **La reflexión Metodológica en el Proceso de Sistematización de Experiencias de Educación Popular**. Santiago CEAAL, 1987.
- POPPER Karl **La Miseria del Historicismo**, Madrid, Alianza, 1984.
- QUIROZ Teresa, MORGAN María de la Luz **La Sistematización un Intento Conceptual y Una propuesta de Operacionalización**, CELATS, 1987.
- SALAS Ricardo "Problema del Hombre y Fundamentación de las Ciencias del Espíritu", en **Boletín de Filosofía** N°6, Santiago UCBC (1992) pp. 522-70.
- SCHÖN Donald **The Reflective Practitioner. How professionals think in action**, New York, Basic Books, 1982.

- SCHUTZ Alfred **La Construcción Significativa del Mundo Social. Introducción a la Sociología Comprensiva**, Barcelona, Paidós Ibérica, 1993.
- VALDES Ximena "Las cuentas pendientes de la Sistematización" en **Revista de Trabajo Social** N° 61 (1992) pp. 9-17.
- GARCIA HUIDOBRO Juan Eduardo "Obstáculos, Facilitadores, Aciertos y Errores. Comentarios a la Marcha de los Proyectos". Seminario de Sistematización. Talagante, Chile Doc.2, Enero de 1984.
- GIDDENS Anthony **Las Nuevas Reglas del Método Sociológico**, Buenos Aires, Amorrortu, 1982.



ESTUDIO

RELACIONES SOCIALES Y MODERNIDAD: UNA LECTURA PSICOANALITICA¹

Gonzalo Miranda²

“En la vida animica individual aparece integrado siempre, efectivamente, “el otro”, como modelo, objeto, auxiliar o adversario, y de este modo la psicología individual es al mismo tiempo y desde un principio psicología social, en un sentido amplio, pero plenamente justificado”

S. Freud

Psicología de las Masas

El psicoanálisis lacaniano ha mostrado en las últimas décadas su fecundidad. En torno a él existe un enorme movimiento de trabajo y una práctica activa y en expansión. Sin embargo, su dificultad y la incomodidad que genera el apego de Lacán³ a la subversión freudiana, además del aislamiento que durante años se vivió con respecto a Europa, han significado que este enfoque sea bastante desconocido en Chile. El presente artículo pretende ser una pequeña muestra de la vasta reflexión psicoanalítica de fines de siglo, que permite oxigenar, en este caso, la discusión sociológica y filosófica sobre las relaciones sociales y la modernidad.

1. Este artículo fué presentado con el título original “Una lectura psicoanalítica de los fenómenos sociales a fines de siglo”.
2. Psicólogo, Centro de Estudios y Acción Familiar (CEAF), Universidad Católica Blas Cañas. Miembro del Grupo del Campo Freudiano en Chile.
3. N.E.: Jacques Lacán, (1901-1981). Psicoanalista Francés fundador de la disuelta Escuela Freudiana de Paris. Inspirado en los trabajos del antropólogo Lévi-Strauss y en el análisis lingüístico de la Escuela de Praga (Jakobson principalmente), considera al inconciente como teniendo “la estructura del lenguaje”, o “al lenguaje como la condición del inconciente”. Los trabajos de Lacán fueron publicados en diversas recopilaciones; *Escritos* (1966), *Seminarios* (1973 y ss.). Tomado de: *Historia de la Filosofía en su Marco Cultural* de César Tejedor Campomanes, ediciones SM, Madrid 1991, pags. 422 y 424.

UNA APROXIMACION PSICOANALITICA DE LAS RELACIONES SOCIALES

Entre las múltiples derivaciones de su trabajo clínico, Freud, en su tiempo, ofreció una novedosa teoría sobre los vínculos sociales, que contrasta con cualquier hipótesis sobre un instinto gregario o una "naturaleza" social del ser humano. Para Freud, la posición del hombre es paradójica. La civilización se instaura por el apremio de la supervivencia de la especie, pero el individuo vive en un permanente malestar, producto de los sacrificios que la civilización impone para hacer posible la vida colectiva, transformándose en un virtual enemigo de la civilización, al punto que no puede excluir de sus predicciones la extinción de la especie, víctima de su propio desarrollo cultural. Tales sacrificios, se refieren a restricciones en las posibilidades de satisfacción pulsional, "*que a fin de cuentas, constituyen la finalidad económica de nuestra vida*" (Freud, 1930, p. 40). Dichas pulsiones se ven coartadas en su fin (en lo que Freud ve el origen de la amistad y el amor) o sublimadas (dando origen al arte y a otras creaciones culturales).

La antítesis entre cultura y sexualidad, en un primer momento, se explica porque "*el amor sexual constituye un asunto privado, en el que un tercero sólo puede desempeñar un papel superfluo y perturbador*" (Freud, 1930, p. 49), y como se verá, la relación dual está más cerca del narcisismo que del vínculo social. Sin embargo, a ello se agrega la presencia de impulsos agresivos en el hombre, ante los cuales, la cultura recurre a "*algo sumamente curioso ... la agresión es introyectada, internalizada, devuelta al lugar de donde procede: es dirigida contra el propio yo*" (op. cit, p. 64). Entonces, la cultura sirve a dos fines: proteger al hombre de la naturaleza y a la vez, de sí mismo. Para esto último, regula las relaciones entre los hombres, es decir, hace sociedad.

La vida colectiva requiere del reconocimiento de otros como iguales, lo cual se lograría por la vía de

la identificación, que es posible por una relación triangular. Conocida es la teorización de Freud sobre el 'complejo de Edipo', que representa la aparición del tercero, el padre, que interfiere el goce diádico madre-hijo, introduciendo así la ley, con la cual el niño se identifica. Esta estructura triádica sería la base de toda formación social, y su resultado es que todo vínculo humano queda mediatizado por la referencia a un ideal. Así, "*los sentimientos sociales reposan en identificaciones con otros individuos, basados en el mismo ideal del yo*" (Freud, 1923, p. 29).⁴

Aunque algunos autores han querido ver en la renuncia pulsional y en el malestar asociado a ella, una condición de la sociedad capitalista, la tesis freudiana es clara: se trata de una antítesis entre satisfacción y cultura. Jacques Lacan retoma este camino trazado por Freud, no obstante el complejo de Edipo le parece una lectura desde la mitología para dar cuenta de la pérdida de goce que es inherente al ser que habla -goce que no es más que "*el camino hacia la muerte*" (Lacan, 1969/70, p. 17). En el lugar de la ley Lacan ubica al lenguaje mismo, remitiendo esta problemática, como veremos más adelante, a la constitución del sujeto. Previamente, desarrolla una interesante aproximación teórica a lo que es la construcción del yo, que tiene sus consecuencias para la convivencia social.

Distintos autores se han preguntado por aquello que es anterior a la encrucijada estructural del complejo de Edipo. El mismo Freud dejó importantes pistas al abordar el narcisismo, primario y secundario. En la teoría lacaniana, el niño, aún sumido en la impotencia motriz y con una información atomizada del propio cuerpo, es capaz de "reconocerse" en una imagen externa, especular, asumiendo una unidad que no tiene. Esa es la matriz en la que se forma el yo humano: el yo es el otro. Se produce el salto "*desde una imagen fragmentada del cuerpo hasta una forma que llamaremos ortopédica de su totalidad -y a la armadura por fin asumida de una identidad enajenante, que va a marcar con su estructura rígida todo su desarrollo mental*" (Lacan, 1949, p. 90). Ahora bien, no se trata de una imagen cualquiera: tiene ojos, y sus efectos se

4. Para comprender mejor este proceso, conviene recurrir a TOTEM y TABU, ensayo en el cual Freud estudia la organización social totémica, la primera comunidad de iguales, cuyos miembros, luego de dar muerte al Padre primordial se identifican con él. Surge así la primera prohibición (la obediencia retrospectiva al padre muerto), la primera ley que reconoce obligaciones mutuas. En cierto modo, esto se repite en toda formación colectiva humana, "la ilusión de la presencia visible o invisible de un jefe, que ama por igual a todos los miembros de una colectividad" (1921, p. 32), actúa como el elemento cohesionador.

dan en el cruce de miradas que, en tanto vehículos del deseo, hacen del yo un objeto, en el sentido psicoanalítico. El niño queda cautivado en esa imagen.

Así transcurre el 'estadio del espejo', en el cual se produce la separación entre lo imaginario y lo real. Se produce también al 'semejante', al primer otro, que no es más que el propio yo de la imagen que adquiere cierta autonomía. La relación dual desde entonces tiene el sello de la confusión y del conflicto. Así, "*el momento en que termina este estadio del espejo inaugura, por la identificación de la imago del semejante y el drama de los celos primordiales ... la dialéctica que desde entonces liga al yo con situaciones socialmente elaboradas*" (Lacan, 1949, p. 91). Cuando irrumpe lo simbólico -la 'metáfora paterna'- en esta relación imaginaria con el otro, surge la constelación edípica, que pone orden en la dinámica de rivalidad y los celos, en tanto la palabra es siempre pacto: "*la identificación edípica es aquella por la cual el sujeto trasciende la agresividad constitutiva de la primera individuación subjetiva*" (Lacan, 1948, p. 110). Pero "*el carácter agresivo de la competencia primitiva deja su marca en toda especie de discurso sobre el otro (...) esta dialéctica entraña siempre la posibilidad de que yo sea intimado a anular al otro*" (Lacan, 1955/56, p. 62).⁵

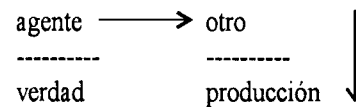
En síntesis, para el psicoanálisis las relaciones sociales llevan siempre impresa la tensión de su génesis, que ubican al hombre en una posición incómoda; la vida en sociedad es en sí, algo problemático.

LO QUE DEL LENGUAJE ES EFECTO EN LOS MODOS DE ORGANIZACION SOCIAL

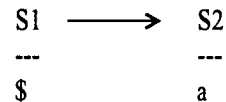
El reconocimiento del lenguaje como registro, que preexiste y trasciende al sujeto, el cual queda adscrito a sus leyes, es uno de los pilares del psicoanálisis lacaniano. Ahora bien, al momento de pensar en los fenómenos sociales, uno de los aportes de mayor relevancia hecho por Lacan, es la formalización de los llamados "cuatro discursos". La genialidad de Lacan

le permitió entregar una teorización riquísima y compleja en sólo cuatro fórmulas algebraicas, llamadas *discursos del amo, la histérica, el universitario y del analista*. Entendamos que un discurso es algo que trasciende el campo de los enunciados y que define un cierto número de relaciones estables, es decir, de vínculos, eso sí, que se constituyen por obra del lenguaje (Lacan, 1969/70).

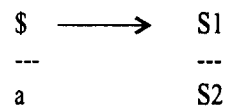
Además de poder inscribir a la gran variedad de interacciones que a diario se dan en sólo cuatro formas posibles, esta conceptualización permite equiparar lazos sociales y modos de producción, ya que en ellas se define al mismo tiempo la relación íntima del sujeto con su goce y la relación del sujeto con el otro (Aleman, 1992). Brevemente, la estructura matriz define cuatro lugares, que dan cuenta de una sucesión: el del agente, el del otro (quien trabaja), el de la producción y el de la verdad (lo que se oculta), lugares que pueden ser ocupados por: "el sujeto" (**\$**), "el significante amo", "rasgo unario", o "significante de la ley" (**S1**), la cadena significativa, o "el saber" (**S2**) y el "objeto causa del deseo", o "plus de goce" (aquello que hace falta) (**a**).



Así, las fórmulas o matemas resultantes son:



El '**discurso del amo**', que Lacan señala como el reverso del psicoanálisis (y que bien describe lo que en Hegel es la dialéctica del amo y el esclavo, en tanto el saber corresponde al esclavo, lo que se produce es plusvalía y lo que se oculta es la división subjetiva). Es el discurso de la continuidad: "las cosas son así".



5. Esto es claro, por ejemplo en la guerra, cuando el Otro de la ley es cuestionado, se vuelve a la dinámica narcisista de "yo o el otro", es decir, que para que "yo sea", el otro debe desaparecer.

Si giramos los términos una vez obtenemos el **'discurso de la histérica'**, es decir, de un sujeto que en su falta le pide al otro que produzca un saber, un saber sobre el goce. Cabe señalar que el término histérico en este contexto remite a la estructura subjetiva que Freud desentraña como el núcleo de toda neurosis. Así como el discurso del amo es conservador, éste es un discurso subversivo y gracias a él existe el psicoanálisis.

a	→	\$
---		---
S2		S1

Otro giro más y obtenemos el **'discurso analítico'**. El analista en tanto agente, ocupa el lugar del objeto del deseo (del semblante) y desde allí pone al sujeto a trabajar, a producir significantes, de manera de ubicar al saber en el lugar de la verdad.

S2	→	a
---		---
S1		\$

Finalmente, el **'discurso de la universidad'**, siendo el lugar del agente ocupado por el saber, frente a lo cual, el otro no es sino objeto. Se trata de un saber que oculta otro saber: la sujeción al significante primordial que constituye al sujeto. Como veremos más adelante, lo que este discurso produce es un sujeto dividido, un síntoma.

Obviamente, el manejo de tales fórmulas requiere conocer con cierta profundidad el complicado pensamiento que Lacan desarrolla a lo largo de toda su vida. No por ello no vale la pena difundirlas. La función realizativa del lenguaje, ya reconocida, se ve enormemente potenciada por este enfoque. Además, si es posible revisar los últimos veinticinco siglos de la historia de occidente a partir de las relaciones entre amo (poder) y saber⁶, los cuatro discursos muestran ser poderosas herramientas conceptuales. Por ahora, basta con presentarlos, ya que servirán como referencia para analizar ciertas particularidades de nuestro tiempo, en lo que sigue del texto.

EL PSICOANALISIS Y SU RELACION CON LA MODERNIDAD

En Chile, especialmente durante la última década, los términos "modernidad" y "modernización" han adquirido un significado casi mágico, conjurando una variedad ilimitada de males. Por ello, cabe recordar que la modernidad es, en primer término, una etapa histórica, caracterizada por el debilitamiento de las imágenes tradicionales del mundo, especialmente de la concepción teocéntrica propia de la Edad Media, la reducción ética-religiosa a un plano individual, su transformación, por lo tanto, en convicciones individuales, y finalmente, el reemplazo de las imágenes tradicionales por un nuevo poder legitimador que invoca para sí la calidad de "científico" (Habermas, 1984).

Los "núcleos institucionales" de la organización social que emergen son la escuela, la industria, la democracia y el mercado, lo que a su vez se traduce en ciertas características de la vida moderna: altos grados de disciplinamiento de las actividades humanas, alto grado de internalización de dicha disciplina, grados crecientes de masividad y estandarización tanto en la socialización de conocimientos y la participación política, como en el ejercicio de roles y en la producción y consumo de bienes, paralelo a una progresiva atomización y especialización en los mismos ámbitos. Aparecen también, grados crecientes de artificialidad en la relación del sujeto con el medio al apartarse la educación de la vida comunitaria y desvincular la producción y el intercambio de las relaciones locales, permitiendo con ello, niveles cada vez mayores de movilidad y distanciamiento (Brunner, 1994).

En este contexto se constituye la modernidad como *ideología*, marcada por la confianza que la Ilustración deposita en la razón (como camino liberador, y solución a la problemática histórica humana), más tarde confianza en la ciencia, que supone un progreso infinito tanto del saber como de la sociedad. Y aunque exista un movimiento crítico importante, y sobren hechos, especialmente en este siglo, para cuestionar las bases de la ideología moderna, aún estamos inmersos en su espíritu.

Se ha dicho que el psicoanálisis, por su parte,

6. Véase el breve pero certero análisis efectuado por Nora Piotte al respecto.

no es más que un fruto refinado de la modernidad, y en cierta medida, así es. Pero al mismo tiempo se ubica en sus fronteras, e incluso, más allá de ellas. Dicho radicalmente: *“El psicoanálisis es, en consecuencia, un síntoma de la modernidad, que insiste que ‘es en el sinsentido cuando el inconciente está en su elemento’*. Cuestionado el sujeto en su unidad, y, por tanto, en sus posibilidades de superación y progreso, para el psicoanálisis lo único que progresa es el objeto técnico (si el discurso científico produce saber, los objetos técnicos que brillan en los escaparates son su goce ¿Podrá el psicoanálisis mostrar, que la verdad material del discurso científico la constituyen estos objetos que hacen que la civilización no sea otra cosa que una acumulación de desechos?” (Alemán, 1992 p. 41-42).

Si bien, no confronta directamente sus hallazgos con la filosofía moderna, Freud inaugura un nuevo campo de saber, no comparable a las disciplinas existentes en ese momento. En su trabajo clínico encuentra -probablemente a pesar suyo- que parte de la subjetividad es ajena a la conciencia, y que conceptos tradicionales como “razón” y “necesidad” son absolutamente insuficientes para dar cuenta del comportamiento humano; y con una nueva perspectiva que se va consolidando a medida que pasan los años, se le hace difícil avalar las ideas de progreso tan en boga en su tiempo y en el nuestro.

El entredicho del psicoanálisis con la modernidad se hace notar, entre otras, en dos áreas claves, que emergen como inéditos en la historia de la humanidad y marcan la era moderna: la ciencia y la economía de mercado. Es interesante cómo para Lacan ambos aspectos no pueden ser disociados. Son la ciencia y la tecnología las que dan forma a una variedad del discurso del amo, un pseudodiscurso si lo comparamos con los matemas antes expuestos: **el capitalista**, con grandes consecuencias para el lazo social y el padecimiento humano.

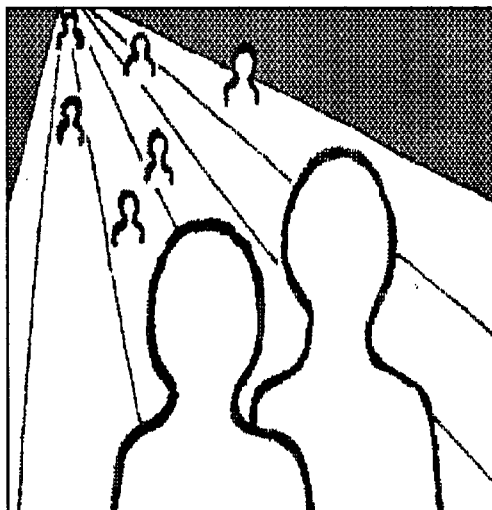
a) No es un mero ejercicio académico hablar de la ciencia. Es tal el protagonismo que la ciencia ha llegado a tener en la vida cotidiana del hombre moderno, y es tanto lo que se espera

de ella, que se ha llegado incluso a equiparar su progreso con el de la especie humana. Para entender la posición del psicoanálisis respecto de la ciencia, es necesario retomar sus fundamentos, es decir, la operación efectuada por Descartes de renunciar al saber filosófico que lo precede, y aislar al sujeto que ha hecho posible ese saber. Emerge así a la luz el sujeto moderno, el sujeto de la conciencia, del conocimiento, el “yo pienso”. Para el psicoanálisis, en cambio, lo inconciente -“eso”- “piensa en nosotros”, o mejor dicho, “eso habla”.

Un ser viviente de la especie humana deviene un sujeto, abandonando su condición de “naturaleza”, producto de su encuentro con el orden simbólico, que lo atraviesa, que lo captura en una red de lenguaje, y que es lo que en Lacan se denomina el ‘Gran Otro’. El Otro de la familia, de la cultura, se hace presente como un conjunto de significantes que esperan, aún antes de nacer, a la criatura para darle sus atributos. En tal sentido, el sujeto se constituye en el campo del Otro, más aún, “es un significante del Otro” (Miller, 1990, p. 101). Obtenemos así el ‘sujeto del inconciente’, en tanto éste correspondería, precisamente, a “los efectos de la palabra sobre el sujeto -en la medida en que dichos efectos son tan radicalmente primarios que el status del sujeto en tanto sujeto está determinado por ellos” (Lacan, 1964, p. 132). El sujeto no tiene consistencia propia, se inscribe en el discurso del Otro identificándose a los significantes primordiales para poder representarse frente a otros significantes.

Eso tiene algunos costos, ya que al ser inscrito “el cachorro humano” en el orden simbólico, queda interferido su goce, instalándose así el deseo, que se desliza entre los significantes, es decir, en la metonimia descarnada del discurso.

El paso gigante dado por Freud en su fundación de una nueva ciencia fue la descentración del sujeto respecto de la conciencia. Nos presenta así una subjetividad dividida (por la represión), a la cual Lacan agrega que “algo cae”. En la constitución del sujeto, algo no puede quedar entre las redes del lenguaje (lo real) y que es el ‘objeto a’, aquello que en su imposibilidad de ser



representado causa el deseo. Por lo tanto, el sujeto nace en falta. Así, finalmente *“la diferencia de status que le da al sujeto el descubrimiento de la dimensión del inconciente freudiano, proviene del deseo, que ha de ser situado a nivel del cogito. Toda enunciación habla del deseo y es animada por él”* (Lacan, 1964, p. 147). Deseo que es el deseo del Otro. Más allá de lo que el Otro dice, ¿qué quiere?; la incógnita sobre el deseo del Otro es fundante en el sujeto. Además de ser un significante, se es el objeto **para** el Otro, lo que obviamente marca las relaciones humanas.

El conceptualizar así el sujeto es muy interesante, y se trata de una operación que tiene efectos inmediatos, puesto que *“el sujeto no es ya un tema filosófico, es el síntoma”* (Indart, 1994). Este sujeto aparece nada menos que en los errores, en los tropiezos del discurso, para utilizar los términos de Freud. Si para el psicoanálisis el síntoma tiene un valor de verdad, es porque en la sorpresa es como cada cual irrumpe como sujeto. Se comprenderá así qué lejos están el sujeto de la ciencia, el sujeto moderno y el del inconciente, el del deseo, y cómo sujeto e individuo no son lo mismo.

Lacan propone entender al psicoanálisis como la “ciencia conjetural del sujeto” (Lacan, 1964, p. 51), lo cual encierra una cierta paradoja: hacer ciencia de lo que no funciona, de lo azaroso. Visto desde otro ángulo, es ocuparse de aquello que la ciencia excluye para constituirse como tal, *“del sujeto en su inestabilidad esencial, donde lo dicho no coincide con el pensamiento”* (Alemán, 1992, p. 36). Este punto de partida diferente de la ciencia psicoanalítica respecto de la ciencia cartesiana tiene, desde luego, consecuencias epistemológicas, pero también, académicas, lo que deviene en una institucionalidad psicoanalítica especial, que no puede ser concebida como una universidad.

b) En segundo lugar, el psicoanálisis tiene una manera particular de mirar la lógica del mercado y encuentra en los hallazgos de su práctica sus fundamentos últimos, subvirtiéndolo, radicalmente, la tesis de la “satisfacción de las necesidades humanas” -y por ende- lo tocante a la “frustración”.

Cabe recordar que la economía moderna supone que las necesidades son ilimitadas mientras los bienes son escasos. Este supuesto estructura un espacio de convivencia generador de sufrimiento; la naturaleza aparece como un interlocutor mezquino y frustrador, al cual hay que arrancarle con esfuerzo y sacrificio lo

poco que da. Además, los otros seres vivos, incluyendo a los demás seres humanos, aparecen como potenciales rivales en la satisfacción de las supuestas “necesidades”. Esto nos hace vivir obsesionados por la escasez, a pesar que la humanidad jamás vio tanta riqueza como en el último medio siglo. Así, la orientación hacia la posesión y el sobreconsumo son características que no asombran, de las sociedades llamadas desarrolladas.

En las tesis socialistas no se hizo, realmente, cuestión de esta premisa. Enfoques como los propuestos por Maslow o Max Neef parecieran representar un cierto avance al separar necesidades de satisfactores. Sin embargo, para el psicoanálisis el ser humano, en tanto humano, dejó de ser sujeto de la necesidad para serlo del deseo. Hablar con propiedad de “necesidades” implica remitirse a los requerimientos biológicos, que se orientan a la mantención de la homeostasis, y por supuesto, no son ilimitados.

La lógica de la satisfacción que se deduce de la experiencia analítica, entonces, dista de ser simple. Ya Freud tuvo que emplear el concepto de *trieb* (pulsión) como algo diferente de necesidad o instinto. Recordemos que el hallazgo freudiano es doble: que los síntomas no sólo dicen algo, por tanto, entrañan un sentido, sino también, que en ellos hay un goce. Durante toda su obra Freud mantiene vigente su interés por el tema y se pregunta sobre la naturaleza de esta fuerza pulsional (siempre pujante, y cuyos fines y objetos no son fijos) puesto que es allí donde espera encontrar el misterio de la motivación humana propiamente tal. El principio del placer -por el cual algunos, ingenuamente, han creído ver en Freud un hedonista- desde un comienzo muestra sus contradicciones, que llevan luego a definir ese “más allá” representado por la ‘pulsión de muerte’. De concebir a la pulsión como algo conservador por excelencia, como una fuerza que lleva al organismo a buscar el retorno a un estado anterior (Freud, 1920), no hay más que un paso para la afirmación de Lacan de que toda pulsión es, finalmente, pulsión de muerte: “la pulsión, a un tiempo presentifica la sexualidad en el inconciente, y representa en su esencia la muerte” (Lacan, 1964 p. 207), y definir como goce ese “más allá”, donde placer y displacer se confunden.

La relación del sujeto con los objetos de su apetencia, por tanto, está lejos de ser instrumental. La satisfacción, aquello que mueve al ser humano a hacer lo que hace, es siempre paradójica, imposible y, final-

mente, mortal. La experiencia clínica muestra una y otra vez fenómenos recalcitrantes para una versión moderna del ser humano. Además de la división subjetiva, por la cual se llega a una consulta psicológica, se pueden apreciar, por ejemplo, el apego de los seres humanos al sufrimiento, o la ganancia de algo egodistónico como es el síntoma, y también, se observa que lejos de colmar una necesidad, la presencia del objeto produce angustia.

Lo que en la vida cotidiana encontramos son **demandas**, tras las cuales queda siempre insatisfecho un deseo. El objeto del deseo, también llamado 'plus de goce', se reconoce por su falta, falta que es fundante del sujeto humano y que no puede ser obturada por sistema social alguno. Por eso que en una sociedad que *niega la falta*, sólo se puede vivir en el fracaso permanente de un consumo sin límites, que genera más que nada, desechos.

Lacan, en distintas partes de su obra hace un contrapunto entre el goce individual y su estructuración social en una economía. De hecho, su noción de plus de goce tiene directa relación con la de plusvalía. El vínculo social implica una renuncia al goce como absoluto; el resto que de allí deviene que precisamente es el plus de goce-, obtiene forma en el 'fantasma' de cada cual. Por lo tanto, la relación de un sujeto con lo bienes de consumo es, finalmente, fantasmática, y lo que tenemos es una multiplicidad de objetos en oferta para una satisfacción que es siempre -monótonamente- la misma. Pero no es posible desconocer que con el capitalismo algo ha ocurrido, y de enormes consecuencias, algo que Lacan, visionariamente llamó el "**desencadenamiento del mercado**". Si "*la plusvalía es la causa del deseo en la cual una economía hace su principio: el de la producción extensiva, por consiguiente insaciable, de la falta de gozar*" (Lacan, 1977, p. 58), "*el goce individual encuentra en la plusvalía su razón de la entrada en el mercado, y en el objeto técnico su equivalente universal*" (Alemán, 1992, p. 19), lo cual perpetúa el actual esquema económico.

En suma el psicoanálisis, si bien no hubiese podido nacer fuera de la modernidad, entra en contradicción con ésta, al dudar de su concepción del hombre,

cuya excesiva simpleza sólo se comprende por la funcionalidad a una administración científica, o planificación social que, en cualquiera de sus variantes, necesitan de un sujeto calculable -y calculador- para poder operar.

La exaltación del yo -que desconoce la falta fundante- y su puesta en escena en un mercado -que promete muchos productos para una satisfacción que no cambia-, recuerdan más bien el origen imaginario del yo y la competencia que dicho contexto define como vínculo con el semejante.

De paso, el psicoanálisis duda también de la viabilidad de estrategias llamadas "revolucionarias" que apelan a la "toma de conciencia", o a la educación, para generar "el" cambio social, la cultura ecológica, etc. Si hay un cambio, éste pasa por modificaciones en las condiciones de goce. Frente al panorama actual, "*la función subversiva del psicoanálisis, es interrogar la raíz de este despliegue de goce, proponiendo con el dispositivo analítico una experiencia subjetiva tal que, por el deseo del analista, se preserve para el analizante el ámbito de la castración⁷ separando a cada sujeto, de uno en uno, del goce prescriptivo por el capitalismo moderno y su discurso, facilitando así el advenimiento de un deseo*" (Guindón, 1994, p. 10).

EL MALESTAR EN LA CULTURA DE FINES DE SIGLO

A más de 65 años de la publicación de EL MALESTAR EN LA CULTURA, el texto freudiano parece ser de renovada vigencia. Es frecuente escuchar, en los más diversos ámbitos, comentarios sobre la soledad, la angustia, en fin, la infelicidad del hombre moderno. Hacia fines del siglo XX es difícil negar que: "*los términos modernización y calidad de vida parecen ser cada vez menos armonizables en las evaluaciones que hacemos todos*" (Hopenhayn, 1994, p. 64). No se trata ya del malestar del obrero explotado por el capitalista, ni de la falta de libertad política, ni de acceso a la educación, salud, y a un nivel de vida

7. Hay que entender que en Lacan, la castración, en tanto simbólica, representa la citada pérdida de goce del ser que habla, así como el falo es un significante, el significante de una falta.

decente⁸.

Tal como decíamos en un comienzo, Freud ve el origen del malestar del hombre civilizado en las restricciones que la vida colectiva impone a sus alternativas de satisfacción. A fin de cuentas, se trata de la ley, que restringe el goce y deja al ser humano como portador de un deseo insatisfecho -y del cual no sabe, que desliza inútilmente entre sus demandas. Para Freud, la felicidad es el costo que el ser humano paga por vivir en sociedad, es decir, ésta aparece siempre como un proyecto inalcanzable.

Otra manera de decir lo mismo, pero que nos lleva algo más lejos, es hacerlo en términos éticos. La constitución de ideales que confrontan al yo actúan favoreciendo el establecimiento de relaciones sociales, propiamente tales. No es difícil descubrir en la lógica freudiana que la culpa actúa como un regulador social, con el consecuente sufrimiento que de ello se deriva. La obediencia a la ley por sí misma, dice Freud, es la prerrogativa del superyó y, por lo tanto, en esta operación hay un retorno de la agresión sobre el sujeto. Por ello se comprende el alivio que puede traer la disolución del ideal del yo en los fenómenos de masa y la sumisión a un líder.

Con Lacan, lo anterior adquiere un matiz diferente⁹. Más bien, éste da énfasis a algo que se hace notar en este siglo, un nuevo modo de organizar el trabajo y la vida colectiva: el discurso universitario, en que aparece un nuevo amo: *el saber*, ante lo cual sólo queda la posición de objeto, algo que Hegel en su tesis sobre la historia no previó. En síntesis, que la profesionalización y tecnificación del poder traen aparejado un nuevo malestar. Frente a un amo clásico, el otro tiene alternativas para ser reconocido como sujeto. Cuando la ley científica pretende ocupar el lugar de la ley social el sujeto ya no tiene nada que decir.

La ciencia, en tanto se impone como único

camino válido hacia la verdad, y en tanto niega todo deseo que la sustente, no puede ser discutida. No hay arbitrariedad que pueda ser combatida. Lo único que queda es el síntoma (serlo), el psicoanálisis, o el arte. El avance de un discurso técnico sobre uno político, se observa, por ejemplo, en la creciente dependencia del sistema escolar o judicial de la psicología y la psiquiatría, o también, en la degradación de los debates ideológicos de antaño. Queda entonces al descubierto este reemplazo de amo. Un político es alguien que actúa desde su deseo (o desde su capricho): *quiere algo*. Un técnico actúa desde su saber hacer, desde lo que funciona, renegando así de todo deseo en nombre del pragmatismo. Se le pide a la ciencia, a la economía, a la sociología, a la psicología, a la biología incluso, que entreguen pautas para organizar la vida individual, familiar y social, y para guiar "el" proceso de desarrollo. Incluso se le pide a la ciencia que solucione los mismos problemas que en tanto discurso universitario engendra.

Surge así un nuevo tipo de vínculo social, en el cual el sujeto aparece como producto, dividido por la angustia de ocupar el papel del objeto. Aparece sintomatología también novedosa, reflejo de un sufrimiento que se ubica fuera del campo del Otro, es decir, que no corresponde directamente a formaciones del inconciente -al retorno de lo reprimido-, sino al desgaste por ser objeto (Indart, 1994), como trastornos psicosomáticos, adicciones, stress laboral, fracaso escolar, etc.

Se trata de un discurso que no tolera la problemática subjetiva. En él no hay lugar para la división, para el error que llama a una verdad personal, que interroga. Las relaciones que privilegian la eficiencia rechazan todo aquello que irrumpa como síntoma, apareciendo así una medicina del trabajo, una psicopedagogía, una orientación, y otros mecanismos

8. Al respecto, véase el interesante análisis que Jean de Munk realiza sobre el profundo malestar que se acumula en las sociedades europeas, y sobre las prácticas de ayuda social emergentes, que marcan una ruptura con el marco positivista y político del Estado de Bienestar. En ese contexto, el psicoanálisis, otrora criticado por "individualista" y "conservador", encuentra un lugar incluso en la discusión pública.

9. Al diferenciar el Superyó del Gran Otro, así como ideal del yo de yo ideal, y al ubicar al lenguaje mismo en el lugar de la ley, la dinámica de la culpa se ve reformulada. Ahora bien, las consecuencias que Lacan extrae al analizar la ética de Kant pueden ser impactantes. Basta decir por ahora que en el imperativo categórico descubre, a fin de cuentas, un imperativo de goce; precisamente son los ideales sostén del goce, y por lo tanto, aquello que el proyecto kantiano pretende excluir retorna para transformarse en su sustento.

correctivos que son sordos a lo que pudiesen decir dichas manifestaciones.

Por otra parte, aparecen pequeños grupos, relativamente marginales, como *punks*, *trashers*, *raperos*, etc., cuyos miembros se asumen como síntoma, como portadores de una verdad que el resto no quiere oír y al mismo tiempo, intentan resolver la angustia por la vía de la identificación. En tal sentido son respuestas, también, ante la masificación que promueve la vida moderna, y que tiene en la moda su paradigma.

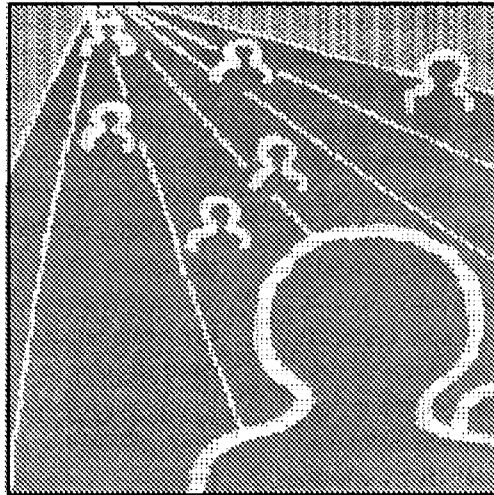
El analista, en cambio, con su silencio busca devolver al sujeto la palabra monopolizada por el discurso experto, y así, su singularidad.

PENSAR LA MUJER: UN DESAFÍO. UNA ETICA PARA EL SUJETO DIVIDIDO: OTRO

Cuando los psicoanalistas hoy se esfuerzan por situar su práctica, es decir, por identificar las claves del entorno social e ideológico que condicionan el proceso analítico, además de la ciencia y del mercado, son habituales las referencias al tema de la mujer, y a la ética. En este artículo, se hará mención a ambas problemáticas más que nada para esbozar los desafíos que plantean.

La diferencia entre los sexos no ha sido obstáculo para que la filosofía o la ciencia propongan verdades para todos iguales, y el psicoanálisis, en un primer momento heredó esta tendencia: la mujer en Freud es un hallazgo tardío. Hasta 1923, Freud asume la simetría entre los sexos; sin embargo, desde esa fecha admite su error. A pesar de esto, para muchos analistas, la cuestión de la mujer se ha agotado en el estudio de la histeria. No es el caso de Lacan, quien reconoce que hay elementos propios de la femineidad, y para dar cuenta de ello, recurre a la lógica.

Todo ser que habla, dice Lacan en uno de sus últimos seminarios, se inscribe como hombre o mujer



(lo que poco tiene que ver con la anatomía, o incluso con la atracción sexual) en la relación con el significante. Del lado de lo masculino, se ubica lo universal, el "para todos". El lado femenino, en cambio, es el de la excepción, allí se escribe una lógica del "no todo", de la particularidad. De hecho, Lacan se resiste a hablar de "la mujer", y prefiere referirse a "las mujeres". Uno de los grandes desafíos que Lacan dejó, es pensar las consecuencias de esta escritura diseñada por él,

tanto en la clínica, como en el campo de lo social. Por ahora, es difícil prever que pasaría en el encuentro de esta lógica y el discurso político.

En cuanto al segundo punto, digamos que el psicoanálisis no es un humanismo. Surge más bien en el campo contrario, en tanto el sujeto del inconciente es efecto de estructura; pero sujeto al fin. Enigmáticamente, Lacan frente a la psicosis habla de una elección, y más tarde afirma que "*de nuestra posición de sujetos somos siempre responsables*" (Lacan, 1966, p. 837). La pregunta que surge entonces es "*¿qué tipo de decisión es esa que no pasa por la conciencia, que no se puede confundir con la voluntad, pero que sin embargo concierne al sujeto?*" (Aleman, 1993, p. 4).

El asunto de la ética no le fue indiferente a Lacan como tampoco puede sernos si de pensar la sociedad se trata. No dejó de referirse a los derechos humanos, hizo la comparación entre el analista y el santo en su relación con la justicia distributiva, contrastó la práctica analítica con los sistemas morales de Aristóteles y Kant, y dejó señalado el camino para una ética del deseo, del biendecir, propia del campo analítico.

Como se decía, ambos temas, el de una lógica no universal, y el de un vínculo enmarcado por una nueva ética, que parta desde una nueva concepción del sujeto, y sus efectos, están presentes en el debate psicoanalítico actual de vertiente lacaniana. Surge, a primera vista, que se trata de cuestiones que exigen enormes esfuerzos al pensamiento, que por cierto, no son de ninguna manera intrascendentes, y que bien pueden ser aportes particulares del campo analítico a

la discusión global de nuestro tiempo.

CONSIDERACIONES FINALES

Si bien el psicoanálisis implica un nuevo modo de realización de la subjetividad, no es una nueva ideología, una nueva ilusión que se ofrezca como salvavidas frente al naufragio de las utopías. La caída de los grandes relatos que legitimaban y orientaban las acciones han dejado a parte importante de la intelectualidad occidental en un estado de desamparo y perplejidad similar al del analizante que percibe la 'inconsistencia del Otro'.

Los reiterados anuncios sobre el fin de la historia, ya sea como sociedad comunista, ya sea como era de Eros, o en la versión hegeliana puesta de moda a partir del libro de F. Fukuyama, no tienen eco en el psicoanálisis, en tanto no es pensable un escenario social donde el deseo deje de insistir, o donde la verdad

encuentre un modo definitivo de acomodarse en el saber. Las contradicciones en las que se aloja la vida colectiva son insalvables. Pero de ninguna manera esto se traduce en una posición cínica, depresiva o acrítica. Más aún, que el psicoanálisis no aspire a ser una cosmovisión y que desconfíe de los discursos totalizantes -que dan cuenta de un saber sin fallas- no significa que no tenga nada que decir frente a los hechos de actualidad y las problemáticas sociales.

Por otra parte, para que el psicoanálisis no se transforme en letra muerta, debe interesarse en lo que acontece en otras disciplinas, y en el entorno cultural del que forma parte. Al fundar su escuela, una de las exigencias de Lacan fue la de someter el análisis al control de los no analistas. Eso implica, necesariamente, dar cuenta de lo que se hace, entrar en diálogo con otros discursos, en fin, que los psicoanalistas estén atentos al goce de hablar entre pares. Con este artículo se ha intentado esbozar algunos desafíos que en ese sentido se vislumbran en este fin de siglo. ●

BIBLIOGRAFIA

- | | |
|----------------------|--|
| ALEMAN, J. (1992) | <i>Cuestiones Antifilosóficas en Jacques Lacan</i> . Ed. Atuel. B. Aires. |
| ----- (1993) | "El no todo en la mujer y en la historia". Entrevista realizada por S. Palma en <i>El Caldero</i> , Revista de la Escuela de Orientación Lacaniana de B. Aires N° 9. |
| DE MUNCK, J. (1995) | "Estado de Bienestar y Nuevas Formas de Ayuda Social", en <i>Perspectivas: Notas Sobre Intervención y Acción Social</i> , Año 1, N° 1. |
| BRUNNER, J. (1994) | "La felicidad de los modernos". En <i>Persona y Sociedad</i> , Vol. VIII, N°1-2 |
| FREUD, S. (1913) | <i>Totem y Tabú</i> . Editorial Alianza, Madrid, 1980. |
| ----- (1920) | <i>Más allá del principio del placer</i> . Editorial Alianza, México, 1984. |
| ----- (1921) | <i>Psicología de las masas</i> . Editorial Alianza, México, 1984. |
| ----- (1923) | <i>El yo y el ello</i> . Editorial Alianza, Madrid, 1984. |
| ----- (1920) | <i>El malestar en la cultura</i> . Editorial Alianza, México, 1984. |
| GUINDON, H. (1994) | "Más de lo mismo", en <i>El Caldero</i> N° 24. |
| HABERMAS, J. (1984) | <i>Ciencia y técnica como ideología</i> . Editorial Tecnos, Madrid. |
| HOPENHAYN, M. (1994) | <i>Ni apocalípticos ni integrados</i> . Fondo de Cultura Económica, Santiago. |

- INDART, J.C. (1994) "La cuestión del sujeto a fines de siglo", conferencia dictada en el Centro de Extensión de la Universidad Católica de Chile. Inédito.
- LACAN, J. (1948) "La agresividad en psicoanálisis" En **Escritos I**. Editorial Siglo XXI, México, 1990.
- (1949) "El estadio del espejo como formador del yo tal como se nos revela en la experiencia analítica". En **Escritos I**. Editorial Siglo XXI, México, 1990.
- (1955/56) **El Seminario Libro 3: Las psicosis**. Editorial Paidós, B. Aires, 1993.
- (1964) **El Seminario Libro 11: Los cuatro conceptos fundamentales del psicoanálisis**. Editorial Paidós, B. Aires, 1990.
- (1966) "La ciencia y la verdad", en **Escritos II**. Editorial Siglo XXI, México 1990.
- (1969/70) **El Seminario Libro 17: El reverso del psicoanálisis**. Editorial Paidós, B. Aires, 1992.
- (1977) **Psicoanálisis: Radiofonía & Televisión**. Editorial Anagrama, Barcelona.
- MILLER, J. A. (1990) "Struc D'ure". En **Matemas II**. Ed. Manantial, B. Aires.
- PIOTTE, N. (1994) "El psicoanalista y el amo moderno", en **El Caldero**, N° 24.



INFORMACIONES Y COMUNICACIONES

NUEVO JEFE DE CARRERA EN TRABAJO SOCIAL

Conforme a la resolución N° 95031 de 1995 emanada de la Rectoría de la Universidad Católica Blas Cañas fue nombrada como Jefe de Carrera de Trabajo Social, la Sra. Hilda Chiang Sánchez quien deberá permanecer en este cargo desde el 1 de septiembre de 1995 hasta el 31 de diciembre de 1997.

Desde ya, deseamos el mejor de los éxitos a la nueva Jefe de Carrera en su futura gestión y aprovechamos la ocasión de saludar al Sr. Gerardo Barros Pérez quien deja la jefatura de Trabajo Social, donde se desempeñó durante un período de 3 años, siendo además uno de los gestores de este proyecto al interior de la UCBC.

FAMILIA Y RED SOCIAL: CATASTRO DE INSTITUCIONES

El Centro de Estudios y Acción Familiar (CEAF) de la Universidad Católica Blas Cañas, publicó recientemente un Catastro de Instituciones relativas al tema: Familia y Red Social. El propósito de esta publicación es apoyar a profesionales y técnicos que se desempeñan en esta área, mediante la difusión de información relativa a instituciones y diversos organismos que ofrecen servicios de apoyo en este ámbito. Realizó la recopilación de la información y edición de este documento, la Asistente Social Sra. Sara LLona Rodríguez.

Los interesados pueden obtener este catastro en la Central de Apuntes de la casa central de la UCBC, Jofré 462.

UNIVERSIDAD CATOLICA BLAS CAÑAS EN CLAUSTRO UNIVERSITARIO

El Gran Canciller de la Universidad Católica Blas Cañas, P. Leonardo Santibañez M. sdb, con acuerdo del Consejo Universitario, convocaron a la Comunidad Universitaria para constituirse en Claustro durante el período comprendido entre el 26 de Julio y el 11 de Octubre de 1995. El Claustro Universitario, nos indica el documento de convocatoria, "es la reunión de la Comunidad Universitaria, a través de sus representantes, para interrogarse por su caminar, para evaluar lo ya andado y escoger los mejores caminos para seguir avanzando". De esta forma el Claustro es un espacio de reflexión, diagnóstico y proyección, en un marco de diálogo respetuoso, sobre el presente y el futuro de la Universidad.

Las conclusiones del Claustro Universitario "tendrán un gran valor moral, orientador y proyectivo para el desarrollo global mediano y futuro de la Universidad". Por esto, continúa el documento aludido, la participación responsable de los integrantes de la Comunidad Universitaria representada por el Consejo Universitario, se hace fundamental en vistas a la formulación del plan de desarrollo futuro de la UCBC.

EN CIRCULACION SEPTIMO NUMERO DEL BOLETIN DE FILOSOFIA

Se encuentra en circulación el Boletín de Filosofía Nº 7 editado por el Departamento de Filosofía de la Universidad Católica Blas Cañas. Dicha publicación existe desde 1987 y se ha consagrado al tratamiento de temas filosóficos de gran trascendencia, tales como la ética, la política, la filosofía cristiana, la filosofía latinoamericana, el derecho, entre otros. También ha dedicado parte de sus páginas a destacar el pensamiento de algunos filósofos e intelectuales de renombre en el mundo contemporáneo: Wittgenstein, Mounier, Blondel, Marcel, Nietzsche, Giannini, y otros. En él se presentan interesantes reseñas y textos filosóficos recientemente editados.

Recomendamos ampliamente la lectura de este valioso material, tanto para los docentes como para los alumnos, los que se interesen pueden adquirirlo en la Central de Apuntes de la Casa Central de la UCBC.

COLEGIO DE ASISTENTES SOCIALES Y ASOCIACION CHILENA DE ESCUELAS

CELEBRAN 70 AÑOS DE SERVICIO SOCIAL PROFESIONAL EN CHILE

El Colegio de Asistentes Sociales y la Asociación Chilena de Escuelas de Servicio Social, acordaron organizar la celebración de los 70 años del Servicio Social Profesional en Chile, marcado por la creación de la Escuela Dr. Alejandro del Río, la primera en el país y en América Latina.

La celebración se iniciará el día 6 de noviembre con un Acto Solemne a realizarse a las 12:00 hrs. en el Salón de Honor de la Universidad de Chile, continuando en la semana con mesas redondas y una exposición de paneles. Confiamos en que esta celebración se transformará en un fructífero espacio de encuentro y de reflexión sobre la profesión.



SE CREA FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES DE LA UNIVERSIDAD CATOLICA BLAS CAÑAS

Por Resolución N° 95009 de Rectoría, se crea al interior de la Universidad Católica Blas Cañas, la Facultad de Ciencias Sociales. La fecha de inicio de sus actividades fue establecida para el 1 de agosto de 1995 y su etapa de puesta en marcha se extenderá hasta el 31 de julio de 1996. Esta Facultad tendrá en su etapa inicial, una estructura provisoria que estará integrada por un Decano, un Consejo Provisorio de Facultad, la Carrera de Trabajo Social, el Centro de Estudios y Acción Familiar (CEAF) y el Area Académica de Sociología y Disciplinas afines.

Fue nombrado para el cargo de Decano de la facultad el Sr. Gerardo Barros P. quien deja la jefatura de Trabajo Social. La creación de la Facultad constituye un motivo de alegría para toda la comunidad Universitaria. La Facultad en formación pretende, desde la particularidad de sus postulados, constituirse en un aporte al desarrollo de las Ciencias Sociales en nuestro país, y al mismo tiempo, contribuir, directa e indirectamente, a la superación de los problemas sociales que lo afectan.

CHILENO ELEGIDO MIEMBRO DE JUNTA DIRECTIVA ALAETS- CELATS REGION CONO SUR

El Asistente Social Iván Peña Ovalle docente de la Universidad de Concepción, fue elegido vicepresidente de la Asociación Latinoamericana de Escuelas de Trabajo Social (ALAETS-CELATS) de la Región Cono-Sur, por el período 1995-1988.

Como presidente, fue elegida la Licenciada María Cecilia Vega Guzmán, de Costa Rica.



SOCIOLOGO FRANCES ALAIN TOURAINÉ PUBLICA LIBRO SOBRE LA DEMOCRACIA.

Con el título **¿Qué es la democracia?**, apareció editada por el Fondo de Cultura Económica, la última publicación del conocido sociólogo francés y director de la Escuela de Altos Estudios de París, Alain Touraine. En dicha publicación el autor plantea, entre otros aspectos, cuáles son los problemas y desafíos que enfrenta la democracia moderna en el contexto de las profundas transformaciones culturales que experimenta la sociedad occidental. Invitamos a leer esta interesante contribución al debate que tiene lugar hoy día, en las Ciencias Sociales.

ENCUENTRO DE ASISTENTES SOCIALES DE TERRENO
Y DOCENTES DE LA ESCUELA DE TRABAJO SOCIAL DE LA UTEM

REFORMULACION DEL CURRICULUM DE LA CARRERA

El día miércoles 29 de Julio se realizó en la sala Amanda Labarca de la Casa Central de la UTEM, un encuentro entre Asistentes Sociales supervisores de Terreno, de las áreas: familia, comunidad y organizaciones laborales y docentes de la Escuela de Trabajo Social, con el propósito de recoger opiniones para la reformulación del currículum de la carrera. La idea fue propiciar un debate en torno a los contenidos que, de acuerdo a los desafíos que plantea la docencia y la realidad social, deberían ser incluidos en la formación de los futuros trabajadores sociales. A dicho encuentro asistieron aproximadamente 50 personas entre académicos y profesionales de terreno.

REVISTA CHILENA DE
TEMAS SOCIOLOGICOS

Se encuentra próxima a aparecer la **Revista Chilena de Temas Sociológicos** editada por el área de Sociología de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Católica Blas Cañas. Dicha publicación, tal como lo indica su Director, el sociólogo y académico de la UCBC Jorge Gibert, nace de la "convicción de que un pensamiento sociológico fuerte hará un aporte importante y único al desarrollo de la identidad institucional en la Universidad Católica Blas cañas". La Revista está estructurada en diferentes secciones. Una dedicada a Ensayos, otra sección reservada a un Artículo Central. En tercer lugar, encontramos una sección para Investigaciones, donde distinguimos la mayor cantidad de contribuciones y finalmente, una sección Miscelánea, que en esta ocasión, incluye una reseña y una entrevista.

La REVISTA PERSPECTIVAS desea el mejor de los éxitos al área de sociología en esta nuevo e interesante desafío que emprenden.

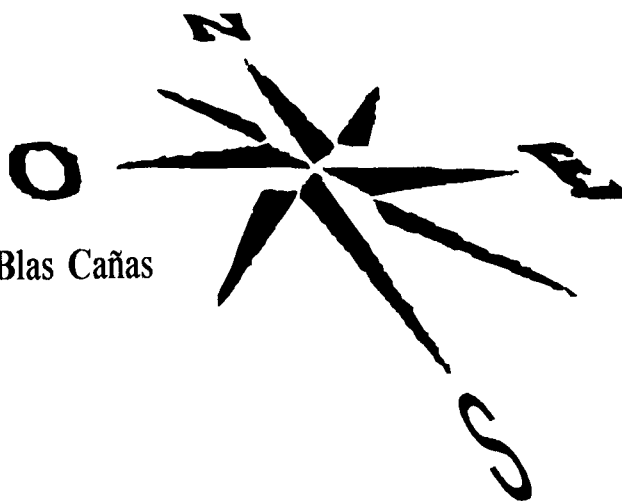
EN CIRCULACION
REVISTA DE ECONOMIA Y
TRABAJO

Se encuentra en circulación el N° 4 de la revista de Economía y Trabajo editada por el Programa de Economía del Trabajo, PET. Este número constituye el cuarto volumen de una serie consagrada enteramente al tratamiento de temas económicos, laborales, sindicales, desarrollo y calidad de vida, pobreza, Estado y gestión pública, entre otros.

Dentro de los artículos que aparecen en este cuarto número destacamos el trabajo de Eduardo Abarzúa sobre las Nuevas Identidades en el Trabajo en Chile, el artículo de Volker K. Frank sobre Sindicalismo y democracia en Chile y el texto de Rafael Agacino sobre Acumulación, distribución y consensos en Chile.

Los interesados pueden adquirir esta revista en las oficinas del PET situadas en Santo Domingo 526, Santiago.

Señores
Revista Perspectivas
Universidad Católica Blas Cañas
Jofré 462
Santiago-Chile




(cortar y doblar según corresponda)

SUSCRIPCION

REVISTA PERSPECTIVAS: NOTAS SOBRE INTERVENCION Y ACCION SOCIAL
(la suscripción a esta revista es anual y deberá por tanto ser renovada cada año)

Nombre:	_____
	(persona o institución)
Dirección:	_____
Teléfono/FAX:	_____

VALOR DE CADA EJEMPLAR AÑO 1995: \$ 1.700
VALOR DE LA SUSCRIPCION ANUAL NACIONAL: \$ 4.000 (3 NUMEROS)
VALOR SUSCRIPCION ANUAL EXTRANJERO: US\$ 10

DESEO SUSCRIBIRME CON 
(MARCAR CON UNA CRUZ)

Un número Dos números Anual

ENVIAR CHEQUE NOMINATIVO Y CRUZADO A NOMBRE DE:
Universidad Católica Blas Cañas, Jofré 462, Santiago-Chile

(Utilizar para estos efectos el sobre con el destinatario marcado al reverso de esta hoja-sobre)



revista de trabajo social
Universidad Católica Blas Cañas

PERSPECTIVAS

NOTAS SOBRE INTERVENCIÓN Y ACCIÓN SOCIAL

ISSN 1677-8765