



**Revista
de Extensión
Universitaria**

02
Construir ciudadanía.
Debates, desafíos y propuestas
de extensión universitaria

**Revista
anual gratuita**
Año 2. # 02. 2012.
Santa Fe. Argentina

ISSN 2250-4591

**UNIVERSIDAD
NACIONAL DEL LITORAL**



Editorial

Una de las apuestas centrales que se plantea la extensión en las universidades nacionales es la construcción de ciudadanía. Históricamente se han implementado líneas de capacitación, de divulgación científica, programas de alfabetización, tareas comunitarias y acciones de promoción, protección y lucha por los derechos humanos, sociales y políticos. Más recientemente, se han sumado líneas de fortalecimiento para las organizaciones de la sociedad civil, intervenciones en el campo de la economía social y la promoción de espacios compartidos entre el Estado, la sociedad civil, los sectores productivos y los polos científico-tecnológicos. El hilo conductor de estas prácticas es el deseo de transformar las realidades sociales de sectores excluidos, fortalecer las instituciones democráticas y mejorar la calidad de vida de la población. Así, para las universidades nacionales, construir ciudadanía se traduce en “el deber de proyectar acciones tendientes al fortalecimiento de las políticas públicas, la construcción de procesos de aprendizaje social y la formación de una ciudadanía crítica y responsable que exija y trabaje con el Estado en políticas inclusivas en todos sus órdenes”.

A la hora de examinar los modos en que las universidades llevan adelante acciones para alcanzar estas aspiraciones, se ponen en evidencia tanto la heterogeneidad de problemáticas que se privilegian como los dispositivos de gestión que se instrumentan. De la misma

manera, se ponen en juego al interior de las prácticas campos profesionales, disciplinares, teóricos y metodológicos. Y a esto se suman las posiciones políticas e ideológicas que las motivan. Esta diversidad, lejos de ser un escollo, da cuenta de la riqueza de expresiones que contienen las universidades y que traduce su compromiso social con su región. Este número de +E se propone alentar el debate en torno a la conceptualización y los alcances teóricos que tiene ese imperativo de “construir ciudadanía”, poner de relieve los desafíos que se le presentan a la gestión universitaria respecto de los modos de viabilizar esa construcción y, por último, dar cuenta de las reflexiones que se hacen a partir de intervenciones concretas. Los artículos que aquí se publican son producto de una selección realizada por un Comité de Referato integrado por representantes de universidades nacionales. Numerosos trabajos se presentaron en la convocatoria abierta que realizó la revista a todas las universidades nacionales, a las que integran al Grupo Montevideo y a las que pertenecen a la Unión Latinoamericana de Extensión Universitaria. Agradecemos a los autores que acercaron sus reflexiones y los invitamos a seguir enviando sus trabajos en próximas instancias. Respecto de las fotografías que ilustran este número, no es casualidad que se hayan elegido algunos registros de la vía pública. La selección de estenciles y grafitis se propuso rescatar las marcas —casi siempre efímeras— que

pueblan las paredes de las grandes ciudades del país. Estas paredes se convierten así en otra superficie discursiva en torno a la cual se plantean preocupaciones actuales; se rescatan memorias o se pone en cuestión el “sentido común”. Esas marcas proponen —desde el arte, la parodia o la ironía— la reivindicación o la denuncia a las políticas públicas, a los gobiernos y a los sectores económicos hegemónicos del país. En realidad, se trata de leyendas, generalmente anónimas, que arman un contrapunto en el espacio urbano. Ellas están allí para sorprender, para reflexionar, para ser discutidas o, simplemente, para generar una sonrisa en el ocasional transeúnte. El arte callejero, como se lo denomina, se liga a la conquista de ese espacio público, a la necesidad de apoderarse de un entorno que ha sido arrebatado por la publicidad, las grandes firmas y el mobiliario urbano.

De allí que las fotografías que acompañan a la temática de este número expresen otros relatos que asumen distintas facetas del ser ciudadanos. Por último, convocamos a la comunidad universitaria latinoamericana y a todas aquellas instituciones que, articuladas con propuestas de extensión, deseen contribuir con sus reflexiones en el próximo número sobre “El aporte de la extensión a las políticas públicas”. Invitamos a sumarse a este esfuerzo en pos de pensar, críticamente, desde la pluralidad de perspectivas, sobre el desafío de la extensión en la construcción de una sociedad más justa y democrática.

Construir ciudadanía /
Perspectivas

PÁG. 06
**¿Qué significa construir
ciudadanía? Procesos
históricos e ideales normativos**
Matías Landau

PÁG. 14
**La ciudadanía a través de
los prismas de la cultura
política, el espacio público
y la democracia**
Ricardo Minetti

PÁG. 20
**Los derechos como resultado
de luchas históricas**
Elizabeth Jelín

Construir ciudadanía /
Desafíos de gestión

PÁG. 28
**Extensão universitária e
cidadania: desconstruindo
para construir**
Sandra De Deus

PÁG. 32
**La construcción ciudadana:
el reto de la extensión
universitaria**
Eduardo Gasca Pliego /
Julio Olvera García

PÁG. 40
**Extensión y políticas
públicas: la universidad
en el centro del debate**
Gustavo Menéndez

Construir ciudadanía /
Intervenciones

PÁG. 48
**Construcción de ciudadanía
y Educación al Desarrollo.
Fronteras y horizontes de una
experiencia local**
Ma. Angélica Sabatier /
Eduardo Gallo / Magalí Dolzani /
Laura Cerioni

PÁG. 52
**Perspectiva interdisciplinaria
en extensión. Un desafío para
la construcción de ciudadanía**
Ma. Laura Marelli /
Viviana Marucci / Rita Masi

PÁG. 60
**La extensión universitaria está
tramando medios comunitarios**
Karina Arach Minella / Ma. Emilia
Schmuck / Andrés Wursten

PÁG. 68
**Derechos humanos:
universidad, violencia de Estado
y construcción de ciudadanía**
Cecilia Marotta

PÁG. 76
**Programa de Género,
Sociedad y Universidad:
un laboratorio de igualdad
que cumple una década**
Ana Fiol

PÁG. 82
**¡De sexo sí se habla!
Talleres de educación sexual
y género para adolescentes**
Eduardo Gosende / Carlos
Salmún Feijóo / Mariela Carassai /
Ma. Mercedes López

PÁG. 88
**Adultos mayores: desafíos
ciudadanos en escenarios
de vulnerabilidad y riesgo**
Cristina Marzioni / Liliana López /
Anabella Córdoba

Apuestas /

PÁG. 96
**Programa de investigación
y desarrollo orientado
a problemas sociales
y productivos**
Érica Hynes / Hugo Erbeta

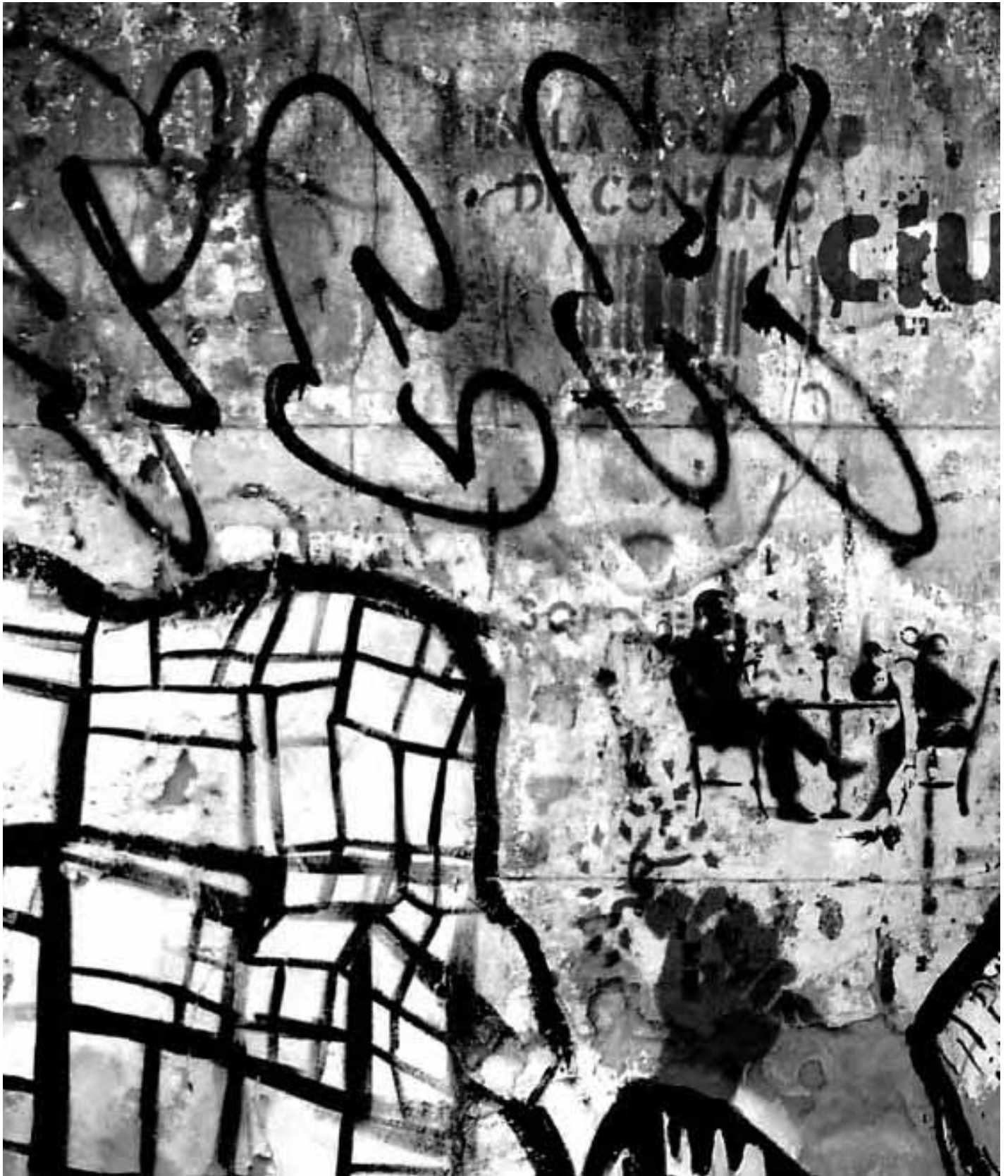
PÁG. 102
Agenda Redes

PÁG. 103
Próximo número
Pautas de publicación

.1 .2 .3 .4 +E
Cecilia Iucci

.1

Las paredes limpias
no dicen nada...



¿Qué significa construir ciudadanía?

Procesos históricos e ideales normativos

Construir ciudadanía /
Perspectivas

Matías Landau

Investigador de CONICET, con sede en el Instituto de Investigaciones Gino Germani (IIGG). Docente investigador de la Facultad de Ciencias Sociales. Universidad de Buenos Aires. Docente investigador de la Facultad de Humanidades y Ciencias. Universidad Nacional del Litoral.

1. La ciudadanía en construcción

En los últimos tiempos, desde distintos ámbitos se escuchan interpelaciones a “construir ciudadanía”. Sobre ello se extiende un consenso generalizado, ya que esta fórmula condensa un ideal respecto de cómo mejorar el vínculo que nos une en tanto miembros de una nación o una sociedad. Sin embargo, detrás de este aparente acuerdo se esconden diversas formas de concebir aquello que supone “construir ciudadanía” derivadas de las múltiples maneras de pensar lo ciudadano. Estas líneas están dedicadas a rastrear los variados significados detrás de este loable aunque vago eslogan. Para ello, dividiremos el artículo en cuatro apartados. En los primeros tres nos centraremos en qué significa “construir ciudadanía” desde los enfoques liberales, sociales y republicanos. Y en el cuarto cerraremos con una reflexión sobre la posibilidad de integrar estas tradiciones con relación a los desafíos actuales que enfrenta nuestro país.

Antes de comenzar el recorrido por las diversas formas de concebir la “construcción de ciudadanía”, detengámonos en un breve comentario sobre el término “construcción”. En primer lugar, una construcción es siempre un proceso diacrónico, una actividad que se desarrolla en el tiempo. Se puede construir una casa o un edificio, una relación de pareja, y se puede construir ciudadanía. En todos los casos, se trata de una actividad que requiere de cierta duración. Nada se construye inmediatamente. En aquellas construcciones que, como la ciudadanía, no son simples proyectos de índole personal sino que se vinculan con la constitución de lo social, este tiempo es el tiempo histórico.

En segundo lugar, una construcción tiene siempre una meta o fin al que se aspira. Ya sea arquitectónico, amoroso o político, toda construcción aspira a ver materializado ese ideal que moviliza a aquel que se propone alcanzarlo. Esta doble característica nos orientará en cuanto a cómo interpretaremos las distintas maneras de concebir la “construcción de ciudadanía”. Nos proponemos describir el ideal que moviliza cada tipo específico de construcción y cómo el mismo se ha desenvuelto a lo largo de la historia.

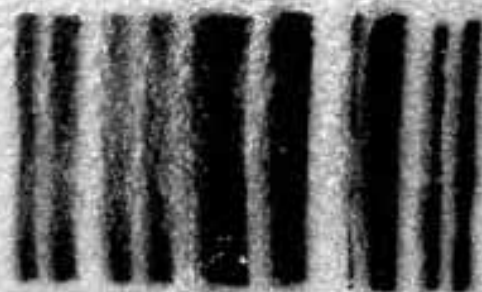
2. La construcción de la ciudadanía liberal

Una primera manera de abordar la “construcción de ciudadanía” es como la tradición liberal ha concebido esta tarea. El liberalismo surge en la Europa del siglo XVIII como una forma de oponerse al poder de policía de los Estados administrativos que reglamentaban infinitamente el territorio. Frente a este poder concebido como desmedido, el liberalismo construirá el relato de la preexistencia de una realidad “natural”, la “sociedad civil” en tanto “mercado” y postulará la necesidad de permitir que los individuos puedan desarrollar “libremente” sus asuntos privados, sin injerencia de los poderes estatales. En este sentido, el liberalismo europeo nace desconfiando de los poderes estatales y promueve que la mejor forma de gobernar es no gobernar, es decir, no interferir en el normal desarrollo de las relaciones a través de políticas que supongan una intervención pública.¹

La ciudadanía liberal fue considerada con relación a esta interpretación de cómo deben articularse los individuos entre sí. Consecuentemente, quedó asociada, desde sus primeras formulaciones, con la posibilidad de desarrollar libremente los asuntos personales, sin interferencias de los poderes públicos. Los llamados derechos civiles, que enmarcan el complejo mundo de las actividades personales, incorporan dos registros bien diferentes: aquel ligado a diversos aspectos constitutivos de la sociabilidad cultural o religiosa, desde el derecho a la libertad de expresión o de culto, y aquel asociado a la actividad económica, como el derecho a la libre empresa o al libre comercio. La fuerza del relato liberal se ha fundado en sostener la necesaria y natural articulación entre ambos registros, lo que conduce a decir que sin libertad económica no hay libertad de expresión o de culto. La era de las revoluciones introdujo una nueva dimensión en la tradición liberal al asociarla con un pensamiento democrático, que postula la igualdad de los ciudadanos en tanto partícipes de la construcción de la soberanía política. Las democracias liberales, desde entonces, no sólo promueven la igualdad en la posibilidad de desarrollo de la vida civil de los individuos sino también su igualdad en términos políticos.

¹ Este punto ha sido muy bien desarrollado por Michel Foucault (2006).

EN LA SOCIEDAD
DE CONSUMO



72915011271



SOLO ERES
UN NUMERO

Es más, es la misma pertenencia al cuerpo político en tanto ciudadano lo que habilita la igualdad en los derechos civiles. Por supuesto que entre la formulación de la ciudadanía liberal y su efectiva materialización se abrió, desde el primer momento, un proceso complejo y conflictivo. Por un lado, porque pese a las proclamas igualitarias los derechos políticos no siempre alcanzaron a todos los miembros de la sociedad. En otras palabras, los “habitantes” fueron y son siempre más que los “ciudadanos”. Diversos criterios se adoptaron para diferenciar a aquellos considerados partes del cuerpo político de quienes no lo son. Estos criterios fueron durante algún tiempo y en algunos países de tipo económico, puesto que se consideraba que sólo aquellos individuos que aportaban monetariamente a través de la paga de un impuesto debían tener derechos políticos. Otras veces fueron de género, ya que los derechos políticos pertenecieron durante muchos años como propiedad exclusiva a la población masculina y las mujeres accedieron a ellos recién en el siglo XX. Y fueron y son, también, etarios, porque sólo son considerados con derechos políticos quienes tengan determinada cantidad de años. Por otro lado, no siempre estos los registros de la igualdad política y civil coinciden entre sí. En muchos casos, ciudadanos con iguales derechos civiles no poseen iguales derechos políticos, como, por ejemplo, en la situación a la que eran sometidos los grupos antes mencionados. Las mujeres son igualmente un ejemplo paradigmático, ya que han constituido un grupo social al que se le reconocían iguales derechos civiles pero sin posibilidad de acceder a los derechos políticos. En otros casos, existen ciudadanos con iguales derechos políticos pero sin iguales derechos civiles. En tanto, el ejemplo más reciente es el de los homosexuales, a quienes se los igualaba en torno a los derechos políticos pero se los discriminaba en sus derechos civiles al negarles la posibilidad de casarse.²

A estas tensiones se sumó la tensión más acuciante para la ciudadanía liberal, que es la coexistencia entre un registro de derechos individuales igualitarios, tanto en lo político como lo civil, y las desiguales condiciones materiales de vida de la población producto de las lógicas propias del sistema capitalista. En la cuna de las revoluciones, Francia, estas tensiones no habían sido previstas por quienes habían proclamado que la igualdad política, con la construcción de una república, permitiría resolver las desigualdades propias del antiguo régimen. La causa de ello era el modo en que se concebían los derechos ciudadanos, que eran pensados como la consecuencia directa de la abolición de un privilegio. Esta concepción entró en crisis en momentos en

que, en 1848, se accedió por primera vez al sufragio universal.

Los sectores populares parisinos creían que el acceso a la igualdad política redundaría en una rápida respuesta a su derecho civil más esperado: el derecho al trabajo. Sin embargo, no fue así, y se derivó en el estallido de la cuestión social.³

En nuestro país la situación fue históricamente distinta, puesto que cuando se accedió al voto universal, secreto y obligatorio, en 1916, y se materializó la igualdad política masculina, los sectores populares no creían ya en los ideales liberales y republicanos, como había ocurrido en Europa, sino que abrazaban las ideas socialistas y anarquistas provenientes de esa Europa que ya había pasado por el descontento de la segunda mitad del siglo XIX.

Desde la tradición liberal, construir ciudadanía es permitir el desarrollo de derechos políticos y civiles. Para ello, dos caminos son los privilegiados. Por un lado, aquel que busca la ampliación de dichos derechos, tanto en sus alcances como en la población que goza de ellos. Por el otro, aquel que insiste en que, para ello, debe controlarse el poder estatal como forma de evitar que invada aspectos ligados a la vida civil de los ciudadanos.

3. La construcción de la ciudadanía social

La cuestión social puso en evidencia los límites de la concepción liberal de la ciudadanía a través de la manifestación de la tensión irresoluble entre la proclamación de la igualdad política y las desiguales condiciones de la vida civil. En otros términos, permitió observar que no es posible tramitar del mismo modo los derechos civiles que atañen a dimensiones de la vida social, cultural o religiosa, y aquellos asociados con la vida económica. La diferencia radica en que esta última se vincula con el desarrollo capitalista y, por ende, es esencialmente desigual. Los ciudadanos tienen el mismo derecho a ejercer sus actividades económicas pero desde puntos de partida, posiciones y posibilidades bien distintos. Y ello conduce, necesariamente, a reproducir la desigualdad. Los liberales clásicos no habían percibido esta situación, esperanzados en la posibilidad de conjugar liberalismo y republicanism. Una de las mayores perversiones del pensamiento liberal fue la de desconocer la diferencia entre estos dos registros de los derechos civiles, lo que impidió establecer una respuesta específica a las cuestiones ligadas al acceso a las condiciones materiales de vida. Quien más lucidamente resumió esta situación fue Anatole France en su célebre frase en la que dice que “todos los pobres tienen derecho a morir de hambre bajo los puentes de París”.

2) Luciano Andrenacci ha sugerido la utilización de las nociones de “frontera” y de “jerarquía” para dar cuenta de estas desigualdades introducidas

en la matriz pretendidamente igualitaria de la ciudadanía liberal. Cf. Andrenacci (2003).

3) Para una profundización de este punto, ver Jacques Donzelot (2007).



Sin medios para la subsistencia, la pregunta lógica es para qué sirve la posibilidad de expresarse o de movilizarse libremente. Las propias lógicas del pensamiento liberal conducían a que estos dos tipos bien diferentes de derechos fueran englobados dentro del mismo prisma interpretativo. Es por ello que, por ejemplo, las relaciones laborales eran pensadas como parte de un contrato civil del que tomaban parte el dador del trabajo y el trabajador. Las condiciones del mismo, en cuanto a la paga, la duración, las condiciones, etc., eran de la sola incumbencia de los involucrados. No hay que ser demasiado listo para darse cuenta de que una transacción “libre” entre individuos jurídicamente iguales pero materialmente desiguales conduciría a que el contrato resultante favorezca al más poderoso. Las consecuencias fueron la existencia, a lo largo del siglo XVIII y XIX, de condiciones de trabajo sumamente precarias, que hacían que los sectores populares vivieran en la más extrema pobreza. A ello se sumaba la idea según la cual el Estado no debía interferir en las vidas de los individuos, lo que se traducía en una escasa o nula presencia de instituciones cuyos fines fueran mitigar el dolor causado por esta situación.

Fueron las lecciones aprendidas con la cuestión social lo que hizo factible que la ciudadanía se reformulara dentro del pensamiento liberal e inaugurara una perspectiva social. Hacia fines del siglo XIX y comienzos del XX, tanto en los países desarrollados como en Argentina, se desarrolló un discurso novedoso que proclamó que las relaciones entre los ciudadanos no podían ser reducidas a cuestiones civiles o políticas. En virtud de la complejización de los intercambios económicos y la división del trabajo, los individuos y los grupos se unieron por relaciones de interdependencia, constituyendo un nuevo registro que no es ni civil ni político sino “social”. Lo “social” alude a la creación de un espacio en el que los individuos se relacionan entre sí aunque no lo hagan en forma directa y personal. Como ha sugerido Donzelot (2007:53), lo social se crea “en la intersección de lo civil y lo político, mediatizando esos dos registros allí donde antes se había creído posible su articulación inmediata”. La “invención de lo social”, al decir de Donzelot, recodificará el modo en que se concibe la ciudadanía a través de la resignificación de los derechos civiles ligados a las condiciones de vida material. A partir de entonces ya no serán

considerados asuntos individuales, que atañen a cada uno, sino problemas sociales que preocupan e interpelan a toda la sociedad. Los derechos sociales supondrán, por ende, no una continuidad lineal respecto de los derechos civiles y políticos sino un quiebre, en tanto que pasan de un marco individual a otro colectivo.⁴ Construir ciudadanía, desde el enfoque social, es posibilitar que todos los ciudadanos cuenten no sólo con los derechos a participar políticamente o expresar sus opiniones libremente, sino a vivir dignamente dentro de los parámetros establecidos por cada sociedad. Para garantizarlos, aparecen unas herramientas novedosas: las “políticas sociales”. Como bien señalan Andrenacci y Soldano (2006), las políticas sociales pueden ser de tres tipos: una política de trabajo, una de servicios sociales universales, y una de asistencia social. El primero aspira a que todos los ciudadanos en condiciones de ganarse la vida trabajando lo puedan hacer dignamente. Por ello, no sólo se trata de promover políticas que permitan la ampliación de los puestos de trabajo sino la regulación de las condiciones en las cuales se desarrollan. Y eso únicamente fue factible cuando se abandonó la concepción que pensaba la relación empleador–empleado como un contrato privado de índole civil, para comenzar a pensarla como una relación social, que atañe a toda la sociedad, y que debe ser regulada por los poderes públicos. El segundo es el que busca que todos los ciudadanos tengan acceso a servicios sociales como vivienda, salud, educación, seguridad, y servicios urbanos como agua, cloacas, gas, teléfonos, electricidad, etc. Para eso fue necesario que los mismos fueran pensados como un “servicio público” y retirados, al igual que el contrato de trabajo, del ámbito mercantil de los contratos privados de índole civil. El tercer tipo de política social es el que promueve a aquellos grupos o personas que, por diversas razones, no tienen pleno acceso a los otros dos, es la que busca reparar las desigualdades a través de transferencias de recursos de quienes más tienen en la sociedad hacia quienes más los necesitan.

4. La construcción de la ciudadanía republicana

De la ciudadanía liberal a la ciudadanía social existe un salto cualitativo, en tanto que se pasa de una concepción asociada al individuo a otra en la que prima la sociedad. Sin embargo, pese a esta diferencia sustancial, estos dos enfoques son derivados de una misma matriz de pensamiento, que asocia la ciudadanía a una relación que une a los individuos entre sí y con el Estado. Y frente a estos dos enfoques existe un tercero cuya tradición y actualidad

dista bastante de la lógica implicada en los otros dos. Es el de la ciudadanía republicana, que abreva en una larguísima historia que conduce a los orígenes mismos de la noción de ciudadanía, en el mundo de las *polis* griegas. Para aquellos que siguen esta concepción, la ciudadanía no se asociaría con un estatus jurídico ni con la existencia de derechos inalienables, sino con la participación en los asuntos públicos, con la acción destinada a construir un cuerpo político a través de la implicación en la vida de la colectividad.

Desde este punto de vista, la concepción republicana se distancia tanto de la mirada liberal como de la social. La primera se basa en una noción eminentemente privada, que busca garantizar las condiciones para que los individuos puedan ocuparse de sus asuntos individuales y persigan sus metas e intereses sin intervención externa. Una vida destinada a velar por los asuntos personales, sin involucrarse en la vida de la comunidad, está lejos de constituir una ciudadanía, según la concepción republicana. La mirada social, si bien incorpora aspectos vinculados con la conformación de una visión que incluye la solidaridad entre los miembros, no resuelve este problema, que está en los orígenes mismos de la concepción liberal. Más bien lo intensifica al crear instituciones administrativas, en el marco del desarrollo de la estatalidad, que se ocupan de resolver los principales aspectos de las vidas de los individuos y contribuyen a que pierdan el deseo e interés por participar en la elaboración y la discusión por la cosa pública.

Es desde esta mirada crítica respecto de las ciudadanías liberales y sociales que la ciudadanía republicana construye una determinada lectura del proceso histórico. El modelo a seguir está en el pasado, en las *polis* griegas. Según la idílica lectura que los principales autores enmarcados en esta tradición, en la que resalta la figura de Hannah Arendt, en Grecia hubo verdaderamente desarrollo de una ciudadanía, en el sentido de participación activa de los ciudadanos en los asuntos públicos. Para Arendt, el “espacio público” o la “esfera pública” es el espacio de la “política”, a través del cual los hombres responden al desafío del “vivir juntos”. Es, a este respecto, el lugar de la “libertad” y la “igualdad” en donde los hombres actúan en tanto “ciudadanos” y al que sólo es posible acceder una vez que se hayan superado las necesidades básicas de la reproducción, que se vinculan con el espacio doméstico. Arendt recupera, para plantear esta concepción, el modo en que se concebía la política en las *polis* griegas. Según la autora, a diferencia de la familia, que era el reino de la “desigualdad”, la *polis* “sólo conocía iguales”

4) Esta idea ha sido excelentemente desarrollada por Giovanna Procacci (1999).

(Arendt, 1998:44). Esta igualdad estaba dada porque allí no había gobernantes ni gobernados, lo que permitía ser verdaderamente libre, que significaba “no estar sometido a la necesidad de la vida ni bajo el mando de alguien y no mandar sobre nadie, es decir ni gobernar ni ser gobernado” (*idem*).

En línea directa con esta lectura del mundo antiguo, la tradición republicana interpretó lo ocurrido desde la era de las revoluciones liberales en adelante, lo cual se puede resumir en tres puntos. El primero es la asociación del “espacio público” y la “política” a un modo de relación intersubjetivo, que no reconoce “gobernantes” y “gobernados”. El segundo, es la vinculación del “espacio público” y la efectiva “participación” de los “ciudadanos”. En la tradición republicana, la ciudadanía no puede ser pensada más que como una acción, ligada a la participación activa en el “espacio público”. El tercero, derivado de estos dos, es la suposición de que toda “mediación” que impida que los ciudadanos se relacionen intersubjetivamente va en contra de la construcción de un “espacio público”, y por ende de la “política” y la ciudadanía.

Esta breve presentación nos permite comprender por qué este tipo de análisis se inclina a valorar negativamente las dos tendencias que constituyeron la relación entre ciudadanía, gobierno y Estado en los gobiernos representativos liberales. La primera se asocia a la distinción que hace el liberalismo entre el ámbito “civil” y el “político”. Ello sólo ha conducido a que el “espacio público” se vea degradado, puesto que los ciudadanos han dejado de interesarse en lo público para concentrarse en sus asuntos privados. Arendt (1992:228) ve en este proceso de desaparición del “espíritu público”, en buena medida, el tesoro perdido de la época de las revoluciones, cuando en Francia, por ejemplo, el ideal rousseauiano basado en el modelo republicano fue desplazado prontamente por las miradas liberales primero y sociales después. La segunda tendencia es que esta disociación ha conducido a la constitución de una nueva esfera, ausente en el modelo griego, que es lo “social”. A través de ella, la “acción” es reemplazada por la “conducta” y la “política” por la mera “administración” (Arendt, 1998:48 y ss.).

Durante gran parte del siglo XX el auge de lo social condujo a que este enfoque se mantenga en un segundo plano. Sin embargo, el mismo ha tenido un rápido redescubrimiento en el último cuarto de siglo, de la mano de discursos que promueven la “participación ciudadana”, la elaboración de “consensos”, la “deliberación pública”, etc. Es decir, cuando se produce una resemantización de la ciudadanía, que deja de asociarse a la idea de una suma de derechos que el Estado debe garantizar para vincularse con un modo de incorporación de los individuos en los asuntos públicos. En este redescubrimiento se pueden observar, un poco esquemáticamente, dos posiciones que abrevan en esta rica historia de la ciudadanía republicana. Una es la que pone el foco en la conexión necesaria entre ciudadanía y participación en el espacio público. Otra es la que subraya la relación entre ciudadanía,

“

el modo en que se entienda qué significa construir ciudadanía depende de dónde cada uno se posicione

deliberación y construcción de consensos. Para el primer caso, devenir ciudadano es irrumpir en el espacio público, aunque ello suponga un proceso conflictivo, puesto que se visibilizan las posiciones diferentes de los distintos sectores de la sociedad. Para el segundo, el ciudadano es aquel que puede, a través de la deliberación, lograr un acuerdo no conflictivo sobre la base de la fuerza del mejor argumento, al decir de Jurgen Habermas.

5. De construir ciudadanía a construir ciudadanías: libertad, igualdad, participación

Cada uno de los enfoques habilita un modo de concebir a la ciudadanía que se diferencia de los otros dos, en su manera tanto de pensarla como categoría analítica como de presentarla como categoría normativa. El modo en que se entienda qué significa construir ciudadanía depende de dónde cada uno se posicione. En muchos casos, las discusiones políticas y académicas que directa o veladamente se desarrollan en torno a estas concepciones han conducido a extremar las opiniones críticas y olvidado los aspectos positivos que pueden ser señalados.

Desde el enfoque liberal y republicano se impugna el rol del Estado como mediador, articulador y administrador de las relaciones inter pares central en la ciudadanía social, ya sea porque impide el normal desenvolvimiento de los asuntos privados o porque constituye una barrera para la participación activa en los asuntos públicos en un esquema sin gobernantes ni gobernados. Desde el enfoque republicano y social se critica la excesiva preocupación por los intereses privados de la ciudadanía liberal, ya porque impide el desarrollo de la solidaridad social, ya porque conduce a la extinción de la política en tanto espacio del *inter-est*, el estar entre otros. Desde el enfoque liberal y social se critica la asociación de la ciudadanía con la participación del enfoque republicano, ya por considerar que los individuos no tienen por qué preocuparse por asuntos que excedan a los propios, ya porque conduce a olvidarse de los derechos sociales.



Una mirada un poco más contemplativa permitiría incorporar algunas coordenadas analíticas y normativas de cada una de ellas y contribuiría a complejizar el significado de la expresión “construir ciudadanía”. La tradición liberal habilita una grilla de análisis que admite observar, en diferentes contextos históricos y nacionales, el modo en que se desarrollaron y desarrollan los derechos civiles y políticos. La ampliación de esos derechos se asocia con el intento de ensanchar los marcos de acción de los individuos en espacios no controlados por los poderes públicos o privados.

Su ideal normativo es el de la búsqueda de libertad, la posibilidad de que los ciudadanos hagan lo que deseen sin ser coartados por otros de manera arbitraria. Por supuesto que este ideal de libertad puede ser discutible, y se han escrito ríos de tinta sobre ello. No obstante, ha permitido y permite el desarrollo de luchas medulares en las sociedades modernas, como las recientes Leyes de Matrimonio Igualitario, de Muerte Digna o de Identidad de Género. Aunque muchas veces se olvida que todas estas cuestiones, como muchas otras en el pasado, anclan en una concepción liberal de la ciudadanía. Como lo hace también el garantismo penal, que procura resguardar la libertad de los acusados frente a la desmesura que pueden llegar a desarrollar los poderes estatales. La tradición social inaugura una grilla de análisis sobre el desarrollo de los derechos sociales a través de un ideal normativo de la igualdad. La ampliación de estos derechos se vincula con la búsqueda de generar mecanismos de solidaridad social que hagan factible resolver la tensión entre el estatus político igualitario y las desiguales condiciones de vida civil. En este marco, la construcción del Estado como articulador de estos intereses y promotor de mayores niveles de igualdad ha sido, hasta hoy, la fórmula más eficaz de lograrlo. Pese a las críticas a la que fue sometido el Estado, muchas veces con razón, es preciso resaltar que es la institución que admitió y admite, aunque siempre de manera limitada y provisoria, el acortamiento de la brecha de las desigualdades. Quienes se acaloran en su diatriba antiestatal olvidan, u omiten deliberadamente, que sin Estado no hay educación pública, salud pública, servicios sociales y urbanos, jubilaciones, y todas las prestaciones que, en tanto políticas sociales, colaboran a que los ciudadanos desarrollen una vida digna. La tradición republicana, asimismo, incorpora una grilla de análisis sobre los modos en que los ciudadanos han formado parte en la construcción de sus asuntos comunes. Su ideal normativo es la participación, y la construcción de la ciudadanía se asocia con la construcción de una comunidad en la que todos sean parte activa, sin delegar su responsabilidad en gobernantes ni escabullirse en sus cuestiones privadas. Más allá de los usos de la participación, que han merecido críticas muchas veces fundadas, es necesario recuperar la relación ciudadanía-participación, ya que sólo la efectiva participación de los ciudadanos en la cosa pública posibilita romper con las lógicas corporativas propias de las democracias de masas. Quienes ven en la participación sólo

una tecnología de poder desconocen que es justamente a través de la misma que se pueden generar los espacios para que surja la política y lo nuevo le gane a la mera gestión de lo existente.

Libertad, igualdad, participación constituyen tres ejes analíticos y tres ideales normativos sobre los que se asienta la “construcción de ciudadanía”. El gran desafío contemporáneo, tanto académico como político, es lograr congeniarlos en una posición que no los considere como irreconciliables, sino que los incorpore potenciándolos.

Construir ciudadanía: garantizar mayores niveles de igualdad que permitan a los ciudadanos ser más libres y participativos; promover la libertad para poder participar activamente en la búsqueda de igualdad; participar para lograr mayor igualdad y libertad.

Bibliografía

- Andrenacci, Luciano (3003). “Imparis civitatis. Elementos para una teoría de la ciudadanía desde una perspectiva histórica”. *Revista Socio-histórica* n° 13-14. La Plata.
- Andrenacci, Luciano y Soldano, Daniela (2006). “Aproximaciones a las teorías de la política social a partir del caso argentino”. En Andrenacci, Luciano (comp.), *Problemas de política social en la Argentina contemporánea*. Buenos Aires: UNGS/Prometeo.
- Donzelot, Jacques (2007). *La invención de lo social. Ensayo sobre la declinación de las pasiones políticas*. Buenos Aires: Nueva Visión. Edición en francés: *L' invention du social. Essai sur le déclin des passions politiques*. Paris: Éditions du Seuil, 1994.
- Foucault, Michel (2006). *Seguridad, territorio, población*. Buenos Aires: FCE. Edición en francés: *Sécurité, territoire, population. Cours au Collège de France. 1977-1978*. Paris: Gallimard-du Seuil, 2004.
- Arendt, Hannah (1992). *Sobre la revolución*. Buenos Aires: Alianza Editorial.
- (1998). *La condición humana*. Barcelona: Paidós.
- Procacci Giovanna (1999). “Ciudadanos pobres, la ciudadanía social y la crisis de los Estados de Bienestar”. En García, Soledad y Lukes, Steven (dirs.). *Ciudadanía: justicia social, identidad y participación*. Madrid: Siglo XXI.

La ciudadanía a través de los prismas de la cultura política, el espacio público y la democracia

Ricardo Angel Minetti

Docente de la Facultad de Humanidades y Ciencias.
Universidad Nacional del Litoral.

Introducción

Desde hace un tiempo, que puede fraccionarse en décadas, la problemática de la ciudadanía ha ganado un lugar destacado en los terrenos de la teoría, la investigación, y la gestión de la política, lo cual de alguna manera parece responder a la dimensión normativa que posee el concepto.

Para el caso de los países latinoamericanos, la ciudadanía adquiere un relieve especial en el contexto de regímenes democráticos suficientemente estabilizados como para recapitular en el saber y los logros obtenidos por parte del/os ciudadano/s y para plantear, desde esos cimientos, las posibilidades que se abren en función de las condiciones particulares de nuestros países.

En ese sentido, es válido preguntarse por los modelos que rigieron, en el plano histórico, las concepciones de ciudadanía sustentadas tanto en representaciones culturales como en la capacidad de posicionarse, por parte de los sectores sociales, como sujetos de derechos; por el tipo de composición de que da cuenta la sociedad considerada —que en las teorías clásicas de la ciudadanía es siempre una sociedad estatal—; por las formas de entender la relación entre la esfera privada y la pública, siendo esta última la fundamental para este enfoque y, finalmente, por el cariz que adquiere esta problemática en el contexto de sociedades en las cuales la democracia se halla vigente como régimen político. Una propuesta encaminada a ponderar el desenvolvimiento presente de la ciudadanía y sus dimensiones, entonces, debería considerar:

- Su desenvolvimiento según la cultura política vigente y las condiciones históricas.
- Los descriptores culturales que atraviesan a la sociedad.
- Las dinámicas de configuración del espacio público.
- El vínculo ciudadanía–democracia.

La exposición que se hará continuación en torno a esos ejes será de tipo esquemático, es decir, señalará los elementos a considerar para obtener una visión a un tiempo global e integrada de la ciudadanía, en pos de esclarecer las condiciones actuales de su práctica, su capacidad de configurar la agenda pública y sus excesos o carencias al momento de optimizar la vivencia de la democracia a nivel subjetivo y colectivo. Las referencias empíricas provendrán fundamentalmente de nuestro medio (provincial, nacional) y del contexto latinoamericano.

Construir ciudadanía /
Perspectivas

1. La ciudadanía y la cultura política

Formulada a partir de sus elementos mínimos, la ciudadanía supone un vínculo de pertenencia entre los individuos y el Estado (bajo cuya jurisdicción territorial se encuentran, de acuerdo con las leyes vigentes en materia de nacionalidad) que por lo general se expresa en el reconocimiento de derechos y obligaciones. Por supuesto, en tanto que resultado de procesos históricos y cursos de acción, sabemos que la ciudadanía supone más que esos elementos y se conjuga con otros componentes del mundo político y social: el poder, la ideología, las representaciones, el grado de autonomía de la sociedad civil, entre otros.

Los derechos reconocidos y la forma de ejercerlos (no siempre institucionalizados) nos revelan las orientaciones que sustentan las distintas maneras de tomar al sistema político como interlocutor y, en definitiva, como el poseedor de los medios legítimos para hacerlos efectivos.

Al decir esto, nos hacemos eco de la clásica definición de G. Almond y D. Verba —luego revisada, en particular, por Almond—, quienes en *The Civic Culture* (1964) definieron la cultura en términos de la distribución (entre los miembros de una nación) de las pautas de orientación hacia los objetos políticos. Dichas *orientaciones* pueden ser cognitivas (conocimientos y creencias acerca del sistema político), afectivas (sentimientos acerca del sistema político) y evaluativos (juicios, opiniones sobre los objetos políticos). En tanto que entre los *objetos políticos* se cuentan el sistema político, los objetos políticos (*inputs*) y administrativos (*outputs*) y uno mismo como objeto.

Este enfoque permite realizar una lectura válida de la ciudadanía a través de sus diferentes paradigmas en la medida en que supone una correspondencia entre los individuos y las comunidades que internalizan la cultura política, la cual dota de sentido al comportamiento individual y agregado (Ferran y Herrera, 2008).

Ampliando aún más la perspectiva, admite interpelar a la tradición y a las representaciones sociales que subyacen a la visión del mundo de quienes forman parte de la comunidad política.

En esta línea, la idea de ciudadanía en Argentina y América Latina difiere, en su etapa constitutiva, de lo acontecido en el continente europeo. En nuestro caso

“el proceso de inclusión social se realizó sobre categorías de entendimiento de lo político que apelaban al sujeto en tanto parte de una identidad social superadora, más que como sujeto individual de derechos” (Rauss, 2006:88).

“

la historia de las luchas y reivindicaciones por la ampliación de los derechos va y viene entre la igualdad y la diferencia



De esta manera, la ciudadanía queda primero subsumida en la idea de nacionalidad, condición que otorgaba derechos cívicos a una población formada masivamente por sucesivas oleadas inmigratorias.

Con los gobiernos de signo más populista (décadas del 40 y 50) fue la noción de *pueblo* —es decir, el agregado humano al cual éste alude— el que se transformó en sujeto receptor de derechos sociales.

El contraste aparece en la etapa inicial. Según R. Bendix (quien ubica esta parte de sus observaciones en el siglo XIX)

“en los incipientes Estados nacionales de Europa occidental el problema político fundamental era la posibilidad de adecuarse a la protesta social mediante la ampliación de la ciudadanía a las clases bajas, y en qué medida hacerlo” (Bendix, 1964:61).

Sin embargo, la cultura política de un país no está determinada por su contexto de surgimiento, y en la segunda mitad del siglo siguiente la ciudadanía adquiriría una nueva dimensión en ambas partes del mundo:

“La lógica societal que caracterizó la historia latinoamericana y argentina desde los años cuarenta/cincuenta, comenzó a dejar paso, sobre todo en los sectores socioeconómicos medios y medios-altos, a una identificación social en base a los derechos privados de los individuos (...) En ese sentido la ciudadanía se entiende en tanto portadora de relaciones sociales específicas, es decir como ciudadanía social, definida ésta como un concepto que implica una modalidad de constitución de identidades sociales”. (Rauss, 2006:90)

Podrían citarse episodios de excepcional importancia como nuevos capítulos en la historia de la ciudadanía en ambos contextos geográficos. En el caso argentino, el movimiento por los derechos humanos, surgido a raíz de los reclamos de justicia por los delitos cometidos por la última dictadura, se realizó, como casi todas las luchas importantes que resultaron en una ampliación y redefinición de la ciudadanía, por medio de la movilización, la protesta y, por supuesto, la apropiación del espacio público. En Europa (y, de hecho, en otros países) sectores de la población de orígenes no nacionales comenzaron a plantear, con sus reclamos vinculados a la ampliación de derechos, el multiculturalismo como un problema político. La mención a estos casos no es gratuita, se fundamenta en que ambos supusieron actualizaciones trascendentales para la ciudadanía, al incorporar los derechos humanos y el derecho al reconocimiento (lo cual interpela de manera radical las bases culturales sobre las que se edificaron los Estados nacionales).

2. Los descriptores culturales que atraviesan la sociedad

Existe consenso generalizado con respecto a la idea de que las sociedades contemporáneas se caracterizan por su complejidad y heterogeneidad, a diferencia de otros modelos societales, frecuentemente llamados premodernos o tradicionales e, incluso, industriales, una vez que se ha creído superada la fase del capitalismo industrial de posguerra.

Los conocidos procesos de secularización, individualización-individuación y destradicionalización que, con ritmos desiguales, caracterizaron a la modernidad, no han dejado de producir transformaciones al interior de las sociedades, que conviven con tendencias antagónicas o han dado un nuevo cariz a fenómenos que, en rigor, no son nuevos.

En el apartado anterior concluíamos señalando la relación que queda establecida entre ciudadanía y constitución de identidades. Sin embargo, resolver en la cuestión de la identidad las dinámicas relacionadas con la ciudadanía equivale a restar capacidad significativa a ambos conceptos.

Los fenómenos sociales obedecen a una combinación de causas y a su vez revierten en el mundo social en sentidos diferentes. La ciudadanía integra y refracta los efectos de esos procesos, en un escenario que supone una actualización de la idea clásica del pluralismo político en su dimensión societal, que no solo se “fragmenta” en función de las identidades múltiples sino de las inquietudes de diferentes sectores que, dadas determinadas coyunturas que hacen posible su eclosión, irrumpen en la esfera de la sociedad civil.

En el contexto de sociedades democráticas, este acceso al reconocimiento de los derechos de las minorías se da un escenario de luchas y reivindicaciones, disensos que asumen las figuras

de la discusión o el conflicto manifiesto o latente, actitudes de indiferencia social que pueden resultar tan determinantes como las acciones concretas. (Consustancial a estas reflexiones resulta el hecho de que, en ocasiones, lo que un sector de la población puede reclamar como un derecho justo es percibido como un menoscabo de los suyos por otros.) En ese sentido, cabe tener presente que la ciudadanía ha sido siempre, en rigor, una condición de grados, y no de igualdad universal, para los habitantes del Estado:

“Valorar las normas de la ciudadanía significa preguntarse quién está admitido a gozar de ciertos derechos, cómo se configuran esos derechos, si son iguales para toda la población o varían para categorías diversas” (Zincone, 2003).

A su vez, neutralizando quizá los postulados de las teorías de la globalización, numerosas políticas en materia de ciudadanía están dirigidas a implementar algún tipo de intervención en el entorno mismo de la vida cotidiana de los individuos.

Hechos recientes en estas materias permiten otorgarles contenido empírico. Las leyes sancionadas en los últimos años en reconocimiento a derechos de las minorías sexuales (Ley de Matrimonio Igualitario, Ley de Identidad de Género) supusieron un estadio previo de toma del espacio público y planteo de disensos resueltos en el plano discursivo y, en este caso, un sector de la población se benefició con la adquisición de derechos que antes no poseía. Los sucesos desencadenados a raíz de la Resolución 125 ocurrieron en el marco de una polémica muy generalizada, en la que se dieron instancias de enfrentamiento y agresión. El escaso compromiso que suscitan ciertas causas ecológicas, ya sea por desinformación, lejanía geográfica o desinterés, termina por restar fuerza al posicionamiento de esos reclamos. Finalmente, son muchos los ejemplos que demuestran cómo la vivencia de la ciudadanía se actualiza en función de la posibilidad de intervenir en el entorno de vida. Los logros en esta materia pueden parecer poco significativos, pero su continuidad en el tiempo y su capacidad de renovación los hacen merecedores de atención. Implementados a través de modalidades de participación ciudadana como los presupuestos participativos, las asambleas ciudadanas (que se realizan en Santa Fe desde 2007, con concurrencia masiva), las sesiones del Concejo en los barrios, ponen en evidencia que la ciudadanía adquiere una dimensión a la luz de la cultura política (en los sentidos consignados arriba) al incorporar elementos vinculados al mundo afectivo de las personas.

3. Las dinámicas de configuración del espacio público

El espacio público integra al menos tres elementos distintivos: el lugar mensurable que pertenece a la comunidad de ciudadanos, las instituciones y las actividades de la sociedad civil. Es un concepto elusivo, pero debe ser tenido en cuenta en la medida en que delimita

los ámbitos de pertenencia y participación de los ciudadanos. Las preguntas que cabe formular en este punto podrían ser expresadas de la siguiente manera: ¿cuál es el papel que juegan los ciudadanos en la construcción de la agenda y qué incidencia tienen en la toma de decisiones? ¿Qué características presentan los espacios públicos actuales y cómo influyen en la concepción y el ejercicio de la ciudadanía?

En la antigüedad y, más estrictamente, en el mundo helénico y medieval, ésta se daba como una suerte de privilegio al interior de la *polis* o el mundo intraurbano. El ciudadano era tal en función de criterios como el nacimiento y la condición de varón, o la pertenencia a una corporación o estamento (profesional, militar, nobiliario), pero los derechos que definían la ciudadanía (con sus concomitancias en el aprovechamiento económico de esa concesión limitada y el orgullo conferido por la condición de ciudadano, como bien lo señala M. Weber en su estudio sobre las comunidades (1998), no eran en principio extensibles a otras comunidades bajo la misma autoridad política (la excepción sería el caso de Roma). Estas circunstancias se revierten totalmente en la modernidad, en el seno del Estado moderno. Luego de la Revolución Francesa, el ciudadano entra a jugar su papel en la historia en lugar del súbdito y del miembro de una corporación, estamento o Estado, pero a costa de abstraer la condición política de la condición social de los hombres. Rousseau estaba desvelado por la fractura entre el burgués (al que podríamos asimilar a la sociedad civil) y el *citoyen* (al que correspondería la sociedad política). La actual importancia del mundo privado y de la subjetividad han alterado estas coordenadas para situar y pensar *lo político*:

“Todo ello parece indicar cierta redefinición de la ciudadanía. Su ejercicio ya no queda restringido al ámbito público y, en cambio, se nutre de una subjetividad que, a su vez, tampoco queda reclusa al fuero interno y, por el contrario, se incorpora al debate público. Se trata de un proceso incipiente, pero hace visible la diferencia con la democracia liberal. Mientras ésta se apoya en la escisión entre *citoyen* y *bourgeois*, donde la igualdad de los ciudadanos prohíbe discriminar por raza, sexo, religión, ahora la cultura étnica, la identidad sexual o las prescripciones religiosas hacen parte de la identificación ciudadana”. (Lechner, 1996:66)

Desde los 90, los cuestionamientos a las ideas más tradicionales en lo que respecta a la composición del espacio público provinieron

del mercado, las nuevas tecnologías informáticas y la difusión de la asociatividad reticular. En un texto publicado en 1995, García Canclini planteaba que

“hombres y mujeres perciben que muchas de las preguntas propias de los ciudadanos —a dónde pertenezco y qué derechos me da, cómo puedo informarme, quién representa mis intereses— se contestan más en el consumo privado de bienes y de los medios masivos que en las reglas abstractas de la democracia o en la participación colectiva en espacios públicos”. (García Canclini, 1995:13)

Es difícil mensurar el impacto real de esta observación, pero sin duda alude a hechos que podemos percibir cotidianamente. Igualmente palpable resulta la presencia de la tecnología informática, la cual ha enriquecido y democratizado las posibilidades al acceso y la conformación de la esfera pública: blogs de las más diversas organizaciones, redes sociales, comentarios de usuarios de la versión electrónica de los diarios (no siempre saludables en lo que respecta a mantener una atmósfera de respeto por las opiniones ajenas), etcétera.

Sin embargo, una de las conclusiones más importantes que permiten extraer estos comentarios es que la redefinición de la ciudadanía sigue haciendo necesaria una articulación de intereses objetivos, expresables por medio del discurso, haciendo uso del espacio público y complejizando, con ello, la estructura de la sociedad civil. No es ingenuo plantear que, dados los medios actuales, los ciudadanos tienen frente así recursos para sortear las constricciones materiales que otrora pudieron condicionar sus aspiraciones. En relación con la problemática del multiculturalismo —la cual, en rigor, no se ha manifestado en nuestro medio—, una politóloga escribía lo siguiente:

“Es en la esfera pública, situada dentro de la sociedad civil, donde se producen las luchas multiculturales, y es allí donde tiene lugar el aprendizaje moral y político y los cambios en la valoración. Sostengo que este énfasis en la resolución de los dilemas multiculturales, a través de procesos de formación de la opinión y la voluntad en la sociedad civil, es perfectamente compatible con tres condiciones normativas: reciprocidad igualitaria, autoadscripción voluntaria y libertad de salida y asociación. Creo que estas normas amplían los principios de respeto universal y reciprocidad igualitaria, fundamentales para la ética del discurso”.¹ (Benhabib, 2006:180 y ss.)

1) La autora toma la noción de *ética del discurso* de Jürgen Habermas, quien afirma que conforme a la misma “sólo son válidas las normas y los arreglos institucionales normativos que pueden acordarse entre todos

los interesados, de acuerdo con situaciones de argumentación específicas llamadas discursos”. La cita corresponde a *Conciencia moral y acción comunicativa* (Barcelona: Península, 1998).

Para cerrar este apartado, podemos agregar que la comunicación es un proceso fundamental para organizar racionalmente este encuentro de tensiones, reposicionamientos y logro de acuerdos.

4. El vínculo ciudadanía–democracia

Es difícil soslayar el tono normativo que adquiere la reflexión en torno a este eje. Ambas categorías se suponen en términos formales (en particular, el reconocimiento de los derechos políticos), pero las teorías de la democracia tienen como supuesto la existencia de ciudadanos capaces de elegir a sus representantes, y esa capacidad nos plantea interrogantes acerca de cuáles son los medios y los métodos para llevar a cabo esa operación. O'Donnell conceptualiza en términos de agencia esa destreza, lo cual implica

“la atribución legal de la capacidad de cada ciudadano/a de hacer opciones que son consideradas suficientemente razonables como para tener significativas consecuencias en términos de la agregación de votos y del desempeño de funciones en el Estado y el gobierno (...) esa atribución crea un espacio de igualdad de todos los que satisfacen los requisitos de ciudadanía”² (O'Donnell, 2003:43).

Esta concepción de la democracia pone de relieve la responsabilidad y la capacidad como condiciones para el ejercicio de la ciudadanía. En la modernidad, la aparición del Estado nacional como estructura de dominación para la sociedad organizada bajo una autoridad común reconocida supuso la puesta en práctica de la política representativa, la cual, al distinguir entre titularidad y ejercicio del poder, separa a los ciudadanos de los procesos de deliberación, toma y aplicación de decisiones. La democracia no surge espontáneamente con el Estado, sino que comienza su ciclo ascendente en el siglo XIX porque, como lo señalara Bendix, la obtención del derecho al voto fue una de las metas de las clases bajas. La democracia tal como la conocemos ha ido de la mano del desarrollo de la ciudadanía.

Conocerla en sus dimensiones principales (derechos y obligaciones), como agentes de la democracia al decir de O'Donnell, armoniza las capacidades creativas de la sociedad con la irreductible condición de la escasez y la necesidad de convivencia ordenada:

“el arte de la política, cuando se trata de política *democrática*, se ocupa de desmontar los límites de la libertad de los ciudadanos, pero también de la autolimitación: hace libres a los ciudadanos para permitirles establecer, individual y colectivamente, sus propios límites, individuales y colectivos”. (Bauman, 2009:12)

Libertad y autolimitación, entonces, aparecen como condiciones para la acción de los ciudadanos, o goce de las libertades junto a un elevado sentido de responsabilidad pública, para hacer compatibles la coexistencia de las distintas cosmovisiones políticas.

5. A modo de recapitulación

- Una de las principales críticas que se han hecho a la teoría señera de Marshall radica en la concepción de los ciudadanos como receptores pasivos de los derechos de ciudadanía. Para Kymlicka, la falta de compromiso e interés por la política, entre otros factores, motivó una revisión del consenso en torno a los postulados del sociólogo inglés, hacia fines de los noventa, que reposicionaron a la ciudadanía como *condición deseable*. Esto implica, además de informarse y cumplir con los deberes cívicos, acción y participación.

- Como argentinos y latinoamericanos, debemos preguntarnos si nuestras condiciones de desarrollo no plantean límites a estas expectativas, por la persistencia (o aumento) del número de personas en situación de pobreza. Si hay exclusión social, debería haberla también con respecto al régimen político. Si bien tampoco podemos afirmar que los sectores más favorecidos tienen un sentido más pleno de la ciudadanía, no debemos perder de vista que la pobreza es excluyente de por sí en términos de derechos al plantear la relación de la sociedad para con ella.

- Desde el punto de vista de su significación para la política, el diagnóstico que puede elaborarse en torno al estado actual de la ciudadanía nos presenta un panorama que en buena parte es inteligible a la luz de viejas inquietudes de la teoría política, y otros que compelen a renovar los esquemas conceptuales para aprehenderlos.

- Finalmente, junto a lo que podrían señalarse como logros en materia de ciudadanía (reconocimiento de diferencias, ampliación y diversificación del espacio para la participación ciudadana), aparecen dificultades como la persistencia de altos niveles de población excluida y otras de distinta índole: la tarea de cómo ocupar y hacerse visible en un espacio público complejo es, sin duda, una de ellas.

Asimismo, hemos señalado el potencial que guardan los contextos locales para experimentar desde niveles subjetivos a la ciudadanía como un vínculo entre el entorno de vida y la comunidad política mayor de la ciudad, la provincia, el Estado.

2) La educación juega un papel esencial en la formación del ciudadano como agente. En el nivel universitario, la participación en proyectos de extensión y la puesta en práctica

de los principios de la “educación experiencial” en cualquiera de sus formatos se presentan como recursos pedagógicos muy valiosos para lograr ese objetivo.



Bibliografía

Almond, Gabriel y Verba, Sydney (2001). "La cultura política." En AA. VV. *Diez textos básicos de ciencia política*. Barcelona: Ariel.

Bauman, Zygmunt (2009). *En busca de la política*. Buenos Aires: FCE.

Bendix, Reinhardt (1964). *Estado nacional y ciudadanía*. Buenos Aires: Amorrortu.

Benhabib, Seila (2006). *Las reivindicaciones de la cultura. Igualdad y diversidad en la era global*. Buenos Aires: Katz Editores.

Ferran, Jaume y Martínez Herrera, Enric (2008). "La cultura política." En Caminal Badia, Miquel (ed.). *Manual de Ciencia Política*. Madrid: Tecnos.

García Canclini, Néstor (1995). *Consumidores y ciudadanos. Conflictos culturales de la globalización*. México: Grijalbo.

Kymlicka, Will y Norman, Wayne (2003). "El retorno del ciudadano. Una revisión de la producción en la teoría de la ciudadanía." En *Materiales para el estudio de América Latina*. UDISHAL (Unidad de Docencia e Investigaciones Sociohistóricas de América

Latina). Buenos Aires: Colección del Nuevo Siglo, Serie Electrónica, Vol. 0/2.

Lechner, Norbert (1996). "¿Por qué la política ya no es lo que fue?" En *Leviatán*, n° 63. Madrid, primavera.

O'Donnell, Guillermo y otros (comps.) (2003). *Democracia, desarrollo humano y ciudadanía. Reflexiones sobre la calidad de la democracia en América Latina*. Rosario: Homo Sapiens.

Rauss, Diego Martín (2006). "El sentido de la política en la sociedad de las diferencias." En *Postdata. Revista de Reflexión y Análisis Político* n° 11. Buenos Aires.

Weber, Max (1998). *Economía y Sociedad*. México: FCE.

Zincione, Giovanna (2003). "Dos caminos hacia la ciudadanía: el modelo societal y el modelo estatalista." En *Materiales para el estudio de América Latina*. UDISHAL (Unidad de Docencia e Investigaciones Sociohistóricas de América Latina). Buenos Aires: Colección del Nuevo Siglo, Serie Electrónica, Vol. 0/2.

Los derechos como resultado de luchas históricas¹

Construir ciudadanía /
Perspectivas

Elizabeth Jelin

Docente del Programa de Doctorado en Ciencias Sociales.
Universidad Nacional de General Sarmiento.
Investigadora Superior del CONICET con sede en el Instituto
de Desarrollo Económico y Social de Buenos Aires.

Habitualmente escuchamos hablar de “derechos humanos” y de “ciudadanía”. Es común que distintas personas en diferentes contextos y circunstancias hagan alusión a ellos, y es común que el significado de estos términos varíe en los diversos usos que reciben: “todos tenemos derecho a expresarnos”, “el derecho a una vida digna tiene que ser universal”, “las dictaduras violan los derechos humanos básicos”. Incluso se justifican guerras e invasiones en nombre de la democracia y los derechos humanos. En el caso de “ciudadanía”, la diversidad de usos es igualmente amplia. Políticos y dirigentes suelen hablarle a “la ciudadanía” y en numerosas situaciones oímos acerca de nuestros “deberes como ciudadanos”. Al entrar y salir del país y al hacer trámites administrativos o jurídicos debemos llenar formularios declarando nuestra “ciudadanía”. En la actualidad, a partir de la Declaración Universal de los Derechos

Humanos de 1948, y de todos los pactos, tratados y convenciones internacionales posteriores, el campo de la discusión y defensa de esos derechos humanos es amplio y complejo. Los documentos y tratados están anclados en un principio ético universal en torno a los atributos que hacen a la condición humana, con sus aspectos tangibles (alimentación, salud) e intangibles (dignidad, libertad, igualdad, cultura), que merecen ser defendidos y protegidos. Estos acuerdos (siempre parciales y cuestionados) no son eternos. Son el producto de luchas históricas, de conquistas logradas por hombres y mujeres que, en contextos históricos específicos, se han preocupado y ocupado por lograr que las instituciones reconozcan y especifiquen los atributos humanos que deben ser garantizados, y por quienes han luchado por ampliar el acceso a estos atributos a más y más categorías de seres humanos, previamente

1) Este capítulo forma parte del libro:
Jelin, Elizabeth, Caggiano, Sergio y
Mombello, Laura: *Por los derechos*.

Hombres y mujeres en la acción colectiva. Editorial Nueva Trilce. Buenos Aires, 2011.



discriminados y excluidos en función de su género, raza, edad, etnicidad, educación, etcétera.

Si en el plano de la humanidad global hablamos de “derechos humanos universales”, esto se traduce en acciones humanas en distintas escalas, precisamente desde el plano global hasta las comunidades locales, pasando por el Estado nacional, nivel en el que se define la ciudadanía en el mundo contemporáneo.

1. ¿Qué es la ciudadanía?

En la teoría democrática, la noción de ciudadanía está anclada en la definición legal de derechos y obligaciones que la constituyen. Hay tres ejes claves de debate ideológico, teórico y político: la naturaleza de los “sujetos” que serán considerados ciudadanos, el contenido de sus “derechos”, y las responsabilidades y compromisos inherentes a la relación ciudadanía–Estado (Jelin, 1996). Históricamente, el tema de los derechos *humanos* y de la ciudadanía se inaugura en Occidente como una demanda de la modernidad, específicamente de la burguesía (y de sus filósofos) frente al poder y los privilegios de las monarquías. Desde allí, la historia es larga y compleja en lo referente a la lucha tanto política como por las ideas. Las luchas históricas concretas han estado y siguen vigentes en relación con el contenido de derechos específicos, sea el derecho al voto, los beneficios sociales del Estado de Bienestar o la educación pública en lenguas vernáculas. Los análisis históricos y comparativos, en esta línea, se preocupan por explicar la variación en los *contenidos* de la ciudadanía. El clásico en el tema es T.H. Marshall, quien muestra la interconexión entre el desarrollo del Estado–nación inglés y la ampliación de los derechos de ciudadanía. Marshall plantea una progresión histórica que implica, primero, la extensión de los derechos civiles, luego una segunda etapa de expansión de los derechos políticos y, finalmente, los derechos sociales.²

En esta visión, por ejemplo, el desarrollo del aparato del Estado de Bienestar es la cara estatal del proceso de expansión de los derechos económico–sociales de los ciudadanos (Marshall, 1964; Offe, 1985; Lefort, 1987). Estas cuestiones generales han sido, y siguen siendo, el eje de los debates y luchas sociales concretas en cuanto a la definición (formal) del/a ciudadano/a dentro de los países —o sea, el establecimiento de los límites sociales entre los/as incluidos/as y excluidos/as, sean éstos/as “extranjeros/as”,

marginados/as o discriminados/as por alguna razón especial (de propiedad, educación, raza, género, o cultura).

El debate y la lucha son también sobre los contenidos a los cuales los/as ciudadanos/as incluidos/as pueden acceder, es decir, cuáles son sus derechos. En el plano internacional, a su vez, la defensa de los derechos humanos toca y requiere la reformulación de la idea de soberanía nacional. La ampliación de la base social de la ciudadanía (por ejemplo, la extensión del voto a mujeres o a analfabetos/as), la inclusión de grupos sociales minoritarios, discriminados o desposeídos como miembros de la ciudadanía y el reclamo por la “igualdad frente a la ley” han sido temas casi permanentes en la historia contemporánea. Las manifestaciones internacionalmente más visibles y conocidas de estas luchas sociales son las que atañen a la “solución final” del nazismo, el movimiento de derechos civiles en los Estados Unidos en la década de los sesenta, las que se llevaron a cabo contra el Apartheid en África del Sur, las reivindicaciones del feminismo para acabar con todas las formas de discriminación de las mujeres, los reclamos de ciudadanía de grupos étnicos minoritarios y de los pueblos originarios. La ciudadanía puede ser encarada también en un plano más abstracto y general. En efecto, desde una perspectiva analítica, el concepto de ciudadanía hace referencia a una práctica conflictiva vinculada al poder, que refleja las luchas acerca de *quiénes* podrán decir *qué* en el proceso de definir cuáles son los problemas comunes y cómo serán abordados (Van Gunsteren, 1978). En este sentido, tanto la ciudadanía como los derechos están siempre en *proceso* de construcción y de cambio. Esta perspectiva implica partir de una premisa: el derecho básico es “el derecho a tener derechos” (Arendt, 1973; Lefort, 1987). En esto, la acción ciudadana es concebida en términos de sus cualidades de automantenimiento y expansión: “las acciones propias de los ciudadanos son sólo aquellas que tienden a mantener, y de ser posible a incrementar, el ejercicio futuro de la ciudadanía” (Van Gunsteren, 1978:27; Lechner, 1986). Lo importante de la tradición de los derechos humanos occidentales es la ausencia de referentes trascendentes. Al no contar con poderes últimos ni referentes sobrehumanos, no hay autoridad por encima de la sociedad, no hay un “gran juez” para dirimir los conflictos. Por lo tanto, la justicia queda anclada en la existencia de un espacio público de debate, y la participación en la esfera pública se convierte en un derecho y en un *deber*. Esta perspectiva autorreferida de las nociones de derechos y de ciudadanía tiene consecuencias importantes para

² La hipótesis histórica de la expansión de los derechos expuesta por Marshall se corresponde con la terminología utilizada en el ámbito de Naciones Unidas, donde se habla de *generaciones* de derechos. Los derechos de *primera generación* son fundamentalmente los derechos civiles y políticos; los de *segunda generación* son los derechos económicos, sociales y culturales, que

requieren un papel activo del Estado para asegurar las condiciones materiales necesarias para el ejercicio de los anteriores. Estos dos tipos se refieren fundamentalmente a derechos individuales. Los derechos de *tercera generación* (paz, desarrollo, medio ambiente) y de *cuarta generación* (derechos de los pueblos) son de otra naturaleza, ya que hacen referencia a fenómenos globales

y colectivos. Es importante señalar que esta ordenación se refiere a la historia de la discusión dentro de los organismos internacionales, y no debe interpretarse en términos de prioridades o de un desarrollo histórico necesario. De hecho, *no se trata de una regla histórica universal*. Así, el desarrollo de los derechos de ciudadanía social a través del Estado de Bienestar, más que

complementar o expandir los derechos civiles, puede llegar a reemplazar el ideal del ciudadano responsable por la realidad del “cliente” (Habermas, 1975), convirtiéndose en una forma de boicot al mismo desarrollo de un sentido pleno del ciudadano/a como *sujeto de derechos*.

la práctica de la lucha contra las discriminaciones y las opresiones: el contenido de las reivindicaciones, las prioridades políticas, los ámbitos de lucha pueden variar, *siempre y cuando se reafirme el derecho a tener derechos y el derecho al debate público del contenido de normas y leyes*. Lo relevante y significativo de esta historia es que, al pasar del individualismo abstracto de la teoría liberal a las condiciones históricas específicas, la noción de “individuo” con derecho a participar en el debate público se definió en términos excluyentes —“hombres” como equivalente a hombres masculinos (Scott, 1996).³

Además de la referencia a los derechos, la ciudadanía comprende las *responsabilidades* y los *deberes* de los/as ciudadanos/as. El deber tiene un imperativo coercitivo; las responsabilidades son más amplias y superan el campo de la obligación. Incluyen el compromiso *cívico*, centrado en la participación activa en el proceso público (las responsabilidades de la ciudadanía) y los aspectos simbólicos y éticos, anclados en inclinaciones subjetivas que confieren un sentido de identidad y de pertenencia a una colectividad, un sentido de comunidad. O sea, aquello que promueve la conciencia de ser un *sujeto* con derecho a tener derechos. Esta dimensión cívica de la ciudadanía está anclada en los sentimientos que unen o atan a una colectividad (y contrasta con los elementos aparentemente más racionales o aun instrumentales de los derechos de la ciudadanía civil y social) (Kelly, 1979; Reis, 1993).

En el plano macrosocial, el proceso de construcción de derechos y deberes ciudadanos tiene como referente al Estado, corporizado en aparatos institucionales tales como el jurídico, el Poder Legislativo y las instituciones de bienestar. Sin embargo, ningún mecanismo de la democracia formal puede asegurar que estas instituciones sean efectivamente depositarias de una representación ciudadana plena e igualitaria. De hecho, la historia latinoamericana ha sido y es la de una lucha por transformar un Estado que lejano respecto de la ciudadanía, apropiado por algunos y alejado de muchos/as. Esto implica que el reconocimiento de las instituciones estatales y su legitimidad por parte de los “sujetos de derecho” es un largo proceso histórico de luchas sociales, sin garantía de un final necesariamente “feliz” y armónico. El proceso de democratización involucra la (re)construcción de las instituciones del Estado y la transformación de las instituciones de la sociedad civil. Supone el desmantelamiento de formas antidemocráticas de ejercicio del poder (autoritarias, corporativas y/o basadas en la pura fuerza) y también un cambio en las reglas que gobiernan la distribución del poder, el reconocimiento y la vigencia de los derechos, así como los criterios que otorgan legitimidad a los actores sociales. La gente tiene que adoptar comportamientos y creencias adecuadas o coherentes con la noción de democracia, aprender a actuar dentro del renovado sistema institucional. Y los líderes políticos

y las clases dominantes deben aprender a reconocer y tomar en cuenta los derechos y las identidades de actores sociales diversos y renunciar a la arbitrariedad y a la impunidad.

La construcción de la institucionalidad democrática es un desafío a la capacidad de la ciudadanía y las organizaciones de la sociedad civil para promover la transformación del Estado. Corresponde a los actores de la sociedad la difícil tarea de demandar, empujar, promover y “policar” ese proceso, cuando al mismo tiempo, y de manera especular, se aprende y construye ciudadanía. La creación de contextos institucionales democráticos puede llegar a ser, entonces, resultado y a la vez estímulo para el fortalecimiento de una cultura de la ciudadanía democrática.

El concepto de “ciudadanía” es histórico y dinámico. Puede definirse como un conjunto de derechos y responsabilidades que las personas tienen en el marco de una *comunidad* determinada y en tanto miembros de esta comunidad. Implica que cada persona debe ser tratada como miembro pleno de una sociedad de iguales, y esto requiere el otorgamiento de derechos de ciudadanía independientemente de cualquier otra característica suya.

Es común hablar de la *ciudadanía en términos de derechos civiles, políticos, sociales y culturales*. Entre los derechos civiles garantizados encontramos la libertad de palabra, de pensamiento, de religión, de asociación, de propiedad, de contrato, de circulación. Suponen la igualdad de los/as ciudadanos/as ante la ley, aunque se reconocen diferencias según la edad. Los derechos políticos garantizan la participación en la vida pública y el sufragio, y dan a las personas la posibilidad de elegir y de ser elegidas como representantes. La ciudadanía social otorga a los sujetos el derecho al bienestar general, a un nivel adecuado de educación y de salud, al trabajo, a la vivienda y a la seguridad social.

Finalmente, la ciudadanía cultural otorga a los grupos o colectivos sociales el derecho a vivir de acuerdo con su propio estilo de vida. Estas definiciones son formales y legales. Sin embargo, normalmente existe una enorme distancia entre la formalidad de la ley y la realidad de su aplicación (esto es, entre lo que la ley dice y lo que se hace), y una buena parte de las luchas sociales está históricamente destinada a acortar esta brecha. Puede también haber una gran distancia entre la formalidad de la ley y la conciencia sobre los derechos que los propios sujetos de derecho tienen (o sea, entre lo que la ley dice y lo que los/as ciudadanos/as piensan o sienten). En consecuencia, aun en los casos en que existen derechos de ciudadanía formalmente definidos, en la vida cotidiana la gente no los ejerce, no los demanda, no los actúa, no se apropia de ellos. De esta forma, se viven como “normales” y “naturales” las jerarquías y desigualdades sociales.

Por esta razón, una pregunta central es saber cómo se construye

3) De ahí que la autora plantee las luchas feministas por la igualdad como paradojas, en tanto se reclama la igualdad desde la reafirmación de la diferencia.

ciudadanía “desde abajo”. En otras palabras, lo que importa son las maneras en que se van ampliando las categorías de personas que son consideradas ciudadanos/as (por ejemplo, reconocer que quienes son analfabetos/as también son ciudadanos/as con derechos) y cómo se van adquiriendo más derechos. También importa el modo en que quienes formalmente son definidos/as como ciudadanos/as llevan adelante las prácticas correspondientes a esa condición: ¿en qué espacios o ámbitos se ejercen efectivamente nuestros derechos ciudadanos? ¿En cuáles relaciones sociales? ¿Frente a qué instituciones? ¿En relación con qué demandas e intereses? Los escenarios de la acción pública y del reclamo y la lucha por derechos son múltiples y se ubican en diversas escalas o niveles. Correlativamente, en la sociedad hay una pluralidad de órdenes normativos que operan al mismo tiempo. Hay, por ejemplo, tribunales internacionales que juzgan los crímenes de lesa humanidad o códigos internacionales que procuran reglamentar el comercio mundial, y hay también normas y leyes propias de cada país o de cada provincia establecidas en sus constituciones y otros instrumentos normativos. Los grupos que luchan por conseguir un derecho o por proteger uno ya existente se mueven en estas escalas y respecto de esta pluralidad de órdenes normativos. Organizaciones transnacionales, por ejemplo, desarrollan su acción en contra de la contaminación ambiental a nivel global mientras que las comunidades indígenas que luchan por el reconocimiento de sus derechos sobre la tierra que habitan lo hacen en una escala local o nacional. No obstante, suelen darse casos en que la defensa ambiental de un determinado territorio se combina y se une con el reclamo que una comunidad hace contra una empresa transnacional que ocupa las tierras donde aquélla está asentada y contamina el aire y los ríos de la región. Es común que en estos casos las organizaciones y grupos que reclaman (y los que resisten esos reclamos) formen alianzas y articulen sus intereses. Es claro que entonces el conflicto puede desarrollarse en varias escalas a la vez. No es acertado pensar esta multiplicidad de sentidos y de niveles como si se tratara de esferas cerradas, separadas entre sí. Para comprender la coexistencia de sentidos y niveles debemos ser capaces de advertir las mezclas entre ellos y cómo, a veces, los intereses y escenarios de acción se articulan en distintas escalas de manera armónica o conflictiva. En suma, esta perspectiva de las nociones de derecho y de ciudadanía tiene consecuencias importantes para la práctica de la lucha contra las discriminaciones y las opresiones: el contenido de las reivindicaciones, las prioridades políticas, los ámbitos de lucha pueden variar, siempre y cuando se reafirme el derecho a tener derechos y el derecho al debate público del contenido de las normas y las leyes. Tanto la ciudadanía como los derechos están siempre en proceso de construcción y de cambio.

2. Un proceso con idas y vueltas

El proceso dinámico de construcción de derechos y de ciudadanía toma formas diversas. La ampliación y profundización de los mismos

puede darse a través de su institucionalización. Por ejemplo, si hoy en día la existencia de los sindicatos nos resulta “natural” es porque más de cien años atrás los/as trabajadores/as lucharon por el derecho a defender conjuntamente sus intereses reuniéndose en sindicatos hasta entonces inexistentes. La ampliación y la profundización pueden darse también de formas menos institucionalizadas pero no menos importantes. La crítica social del feminismo, entre otras cuestiones, ha logrado ocupar en nuestros días un lugar en la agenda académica, política y mediática que era impensado hace cuarenta años, y muchas de sus demandas son parte de debates habituales en diferentes espacios sociales (aunque igualmente es cierto que muchas de esas demandas todavía no están incorporadas en las normas jurídicas del país). Pero no es sólo de éxitos, ampliaciones y profundizaciones que está hecha la dinámica de este proceso. Derechos por los que se luchó y que se conquistaron hace mucho tiempo fueron desmantelados después; discusiones que avanzaron en un plano pudieron haber generado retrocesos en otros, etcétera.

3. Tensiones y dilemas

El proceso de demanda, consolidación y mantenimiento de derechos humanos y de ciudadanía genera tensiones o dilemas. Algunos de ellos son constitutivos, es decir, forman necesariamente parte de este proceso. No pueden ser resueltos de manera abstracta sino a partir de casos concretos.

En primer lugar, somos “sujetos de derecho” en relación con una colectividad o una comunidad política a la que pertenecemos (generalmente el Estado-nación y, en última instancia, la comunidad humana). Es esta colectividad la que teóricamente garantiza los derechos. Pero como parte de esa colectividad de pertenencia también tenemos responsabilidades que implican participar activamente en el sostenimiento del espacio de cuidado, respeto y autonomía de ese “nosotros/as” del que formamos parte. Esto es, se trata del compromiso cívico con la colectividad, basado en el sentido de identidad y de pertenencia que es, a su vez, lo que da conciencia de ser un sujeto de derecho. La tensión entre derechos y responsabilidades o deberes de ciudadanía es permanente, con contenidos cambiantes.

En segundo lugar, los derechos humanos son universales, afectan a todos/as; la ciudadanía es también universal aunque limitada: afecta a todos los miembros de un Estado-nación. ¿Significa esto que los derechos humanos y los de ciudadanía necesariamente igualan o tienen como horizonte la igualdad? El ejercicio de la ciudadanía y los derechos, ¿es siempre realizado de la misma manera, para todos y todas? Hay diferencias entre las personas y muchas veces los reclamos por derechos son reclamos de reconocimiento, de respeto o de tolerancia de las diferencias: un grupo pide que se le respete una costumbre religiosa; un sector social, que se acepte la legitimidad de determinado gusto o elección que por alguna razón no ha sido considerado legítimo



hasta ese momento, etc. ¿Cómo entender las diferencias en el campo de los derechos humanos y de la ciudadanía?

Hay distintas maneras de encarar el tema. En una primera perspectiva, la diferencia puede ser concebida como inherente a algunas personas. En esta mirada, la diferencia suele convertirse en sinónimo de inferioridad y entonces las personas diferentes son vistas como “dependientes” o como “no ciudadanas”. Las demandas sociales enarboladas por los/as “diferentes” (inferiores) comenzaron siendo un reclamo de igualdad. La población negra en los Estados Unidos en la segunda mitad del siglo XX reclamaba, por ejemplo, poder comprar en los mismos comercios o viajar en el mismo transporte público que la población blanca. Por otra parte, las mujeres venían reclamando desde fines del siglo XVIII por su derecho al voto, que les fue otorgado en la mayoría de los países recién durante los años 1930–1950. Más tarde, reclamaron por el acceso a lugares y posiciones antes vetadas (desde clubes exclusivos hasta ocupaciones tradicionalmente masculinas). Sin embargo, la igualdad literalmente entendida puede ser engañosa o insuficiente en muchas situaciones. En el caso del embarazo y la maternidad de una mujer trabajadora, ¿se requiere igualdad —es decir, negar la diferencia entre hombres y mujeres— o un tratamiento “especial”, como es el otorgamiento de licencias laborales específicas? O, para llevar el tema a otro campo, ¿qué podría significar igualdad de derechos en la educación de un chico discapacitado? ¿Su educación debe ser igual (en el sentido de “la misma”) que la del resto de los niños y niñas?

El énfasis en la norma de la igualdad refuerza una concepción basada en el derecho universal natural que reafirma que todos los seres humanos son iguales *por naturaleza*. Pero los seres humanos no son sólo “naturales” sino sociales e históricos, esto es, son lo que son en tanto parte de una *sociedad* o de un grupo social y tienen una *historia*. En esa otra cara de la realidad, los individuos no somos todos iguales; la vida social y la historia nos hacen diferentes a unos/as de otras/os. Entender la igualdad como norma abstracta puede llevar a una formalización excesiva de los derechos, aislándolos de las estructuras sociales concretas en que existen y cobran sentido. Igualdad y diferencia están en permanente tensión.

Otra crítica a la noción de igualdad está contenida en la *universalidad* de los derechos humanos o de la ciudadanía. Esta crítica la expresan intelectuales y activistas que defienden los intereses de diversos grupos o sectores sociales subordinados (feministas, intelectuales de ex colonias o países del tercer mundo, etc.), desde la segunda mitad del siglo XX y en lo que va del XXI. Lo que esta crítica señala es que, cuando se habla de una perspectiva “universal”, en realidad se lo hace desde los valores del hombre (varón) blanco, occidental, adulto, etc. Es decir que lo *universal* tiene un punto de referencia muy *particular* para pretenderse como tal. El problema no es la búsqueda de la igualdad universal, sino

que la misma olvida que cada quien habla desde un lugar social específico y que nadie puede tener una mirada universal. Dicho en otros términos, el tratamiento igualitario requiere que todas las personas se midan de acuerdo con las mismas normas, pero en realidad no existen normas de conducta y de cumplimiento “neutrales” o “naturales”. La formulación de leyes y reglas tenderá a estar sesgada en favor de los grupos privilegiados, dado que es su experiencia particular la que configura implícitamente la norma que se pretende universal. En consecuencia, en tanto existan diferencias grupales en capacidades, socialización, valores y estilos cognitivos y culturales, sólo tomando en cuenta dichas diferencias se podrá lograr la inclusión y participación de todos y todas en las instituciones económicas y políticas. La conclusión es clara: no es posible formular derechos y reglas en términos universales que sean ciegos a las diferencias.

La historia de las luchas y reivindicaciones por la ampliación de los derechos va y viene entre la igualdad y la diferencia. Las reivindicaciones planteadas en términos de derechos remiten a un paradigma de la igualdad pero, al mismo tiempo, las diferencias existen y muchas veces es necesario reclamar para que se las respete. Se hace difícil, por lo tanto, mantener aquel paradigma de la igualdad universal. La búsqueda universal e igualitaria de los derechos ha sido efectiva políticamente puesto que permite combatir formas de discriminación y poner límites al poder. Hablar de “igualdad natural” ha servido para recordar que no hay “inferiores por naturaleza” pero, a la vez, siendo iguales por naturaleza somos diferentes por sociedad, por cultura, por historia. Entonces, ¿simplemente se trata de reivindicar la diferencia? Esto tiene sus riesgos, ya que las diferencias son muchas veces sinónimo de desigualdades y falta de oportunidades. ¿Y cómo luchar contra las diferencias que son desigualdades?

Sin duda, el problema es complejo en un espacio contradictorio y paradójico en el que conviven el reclamo de derechos iguales y por un tratamiento igualitario, por un lado, y el derecho a un tratamiento diferenciado y a la valorización de las especificidades de cada categoría o grupo social, por el otro. No hay una salida fácil y sencilla sino una *tensión inevitable entre el principio de la igualdad y el derecho a la diferencia*. Pero esta tensión puede ser productiva. Reconocerla tiene un beneficio importante porque estimula el debate y la creatividad, ayuda a evitar los dogmatismos y a superar las injusticias y desigualdades.

Asimismo, existe otro tema altamente controvertido vinculado a la pertenencia y al reconocimiento de bienes simbólicos, del derecho a tener una identidad colectiva, de pertenecer a una comunidad, de defender intereses o tener reivindicaciones en función de ella. Nosotros pertenecemos al género humano y a la vez a comunidades específicas. En este sentido, las comunidades y las culturas, en su diversidad, son los ingredientes básicos de la humanidad y dan sentido y contenido al principio

abstracto de la igualdad. El tema de la pertenencia comunitaria se vuelve problemático cuando hay una comunidad hegemónica (normalmente un Estado-nación) que engloba a otra (y que incluso puede pretender ignorarla o borrarla étnica o culturalmente). Esta cuestión aparece como urgencia política cuando entra en juego el reconocimiento del pluralismo cultural. Hablar de derechos culturales es referirse al derecho de grupos, comunidades, colectivos o sociedades (autodefinidas como tales) a vivir conforme a su propio estilo de vida, a hablar su propio idioma, usar su vestimenta y a conseguir el reconocimiento y un trato justo de parte de las leyes del Estado-nación en que les toca vivir (y en relación con el cual suele llamárselos "minorías"). Pero no se trata únicamente de derechos culturales. También suelen perseguirse objetivos económicos y políticos en función de la pertenencia a grupos y comunidades dentro de un Estado-nación. Estos intereses, demandas y derechos, plantean una nueva tensión: los derechos humanos individuales pueden llegar a ser contradictorios con los derechos colectivos. La vigencia de los derechos humanos universales no es garantía de la vigencia de los derechos colectivos de los pueblos y, viceversa, el derecho de un pueblo a vivir su propio estilo de vida puede basarse en la negación de derechos humanos básicos y en la crueldad para ciertas categorías sociales dentro de esa cultura. Éste es el tema del relativismo cultural y el respeto a las diferencias. Pensar una agenda de derechos étnicos, derechos de minorías o de grupos sociales específicos implica una profunda revisión de la noción original de los derechos humanos, concebidos desde un principio de manera abstracta y privilegiando la universalidad y los sujetos individuales por fuera de cualquier pertenencia colectiva. El planteo de los derechos de los pueblos indígenas y de las minorías, por ejemplo, supone colocar en primer plano que el concepto de derechos humanos sólo adquiere sentido en circunstancias culturales específicas. Hablar de la ciudadanía de los indígenas o de categorías específicas de la población que tradicionalmente han estado marginadas u oprimidas (esto puede incluir a las mujeres, a minorías sexuales o religiosas, a grupos de inmigrantes, etc.) implica el reconocimiento de una historia de discriminación y subordinación y un compromiso activo con la reversión de esta situación, reconociendo la *inevitable tensión entre los derechos individuales y los derechos colectivos*. Esta tensión plantea otro dilema que tampoco puede encontrar una solución definitiva y en abstracto. Hay dos significados posibles de lo que suele llamarse "derechos colectivos". Los derechos colectivos pueden referirse al derecho de un grupo a limitar la libertad de sus propios miembros en nombre de la solidaridad de grupo o de la pureza cultural: se trata de *restricciones internas*. Por ejemplo, dirigentes de un grupo religioso que reaccionan negativamente a la decisión de determinados miembros de no seguir las prácticas o las costumbres tradicionales del grupo. Y la noción de "derechos colectivos" puede aludir también al derecho de un grupo a limitar el poder político y económico ejercido sobre él por la sociedad mayor de la que forma parte. Se persigue así

asegurar que los recursos y las instituciones de que depende ese grupo en tanto minoría no sean vulnerados por las decisiones de la mayoría: se trata, esta vez, de *protecciones externas*. Es decir, ese mismo grupo religioso es minoritario en un país cuyo gobierno nacional decide apoyar económicamente a otro grupo religioso al que se siente más afín. Ante ello, seguramente los dirigentes reaccionarán ante el gobierno nacional, no para conseguir una limitación interna sino para protegerse de lo que entenderían como una situación externa injusta y desfavorable.

En las democracias liberales se tiende a aceptar algunas "protecciones externas" para las "minorías" étnicas y otros grupos sociales subordinados pero no se da lugar a las "restricciones internas". Las protecciones externas no entran necesariamente en conflicto con la libertad individual. La mayoría de tales derechos no tiene que ver con la primacía de la comunidad sobre los individuos, sino que se basa en la idea de que la justicia entre grupos exige que a los miembros de grupos diferentes se les concedan derechos diferentes. Por ese camino podríamos pensar en *derechos diferenciados o ciudadanía diferenciada en función de la pertenencia a un grupo* sin que ello choque con la idea de los derechos individuales universales.

Bibliografía

- Arendt, Hanna (1949). "The rights of man: what are they?" *Modern Review*, 3/1, verano.
- (1973). "The origins of totalitarianism." *Brace&World*. Nueva York: Harcourt.
- Habermas, Jürgen (1975). *Legitimation crisis*. Boston: Beacon Press.
- Jelin, Elizabeth (1996). "La construcción de la ciudadanía: entre la solidaridad y la responsabilidad." En Jelin, E y Hershberg, E. (eds.). *Construir la democracia: derechos humanos, ciudadanía y sociedad en América Latina*. Caracas: Nueva Sociedad.
- Jelin, Elizabeth; Caggiano, Sergio y Mombello, Laura (2011). *Por los derechos. Mujeres y hombres en la acción colectiva*. Buenos Aires: Nueva Trilce.
- Kelly, George (1979). "Who needs a theory of citizenship?" *Daedalus*, 108, n°4
- Lechner, Norbert (1986). "Los derechos humanos como categoría política." En Ansaldo, Waldo (ed.). *La ética de la democracia*. Buenos Aires: CLACSO.
- Lechner, Norbert (1993). "Modernización y modernidad: la búsqueda de ciudadanía." En Centro de Estudios Sociológicos (eds.). *Modernización económica, democracia política y democracia social*. México: El Colegio de México.
- Lefort, Claude (1987). "Los derechos del hombre y el estado benefactor." *Vuelta*. Julio.
- Marshall, T.H (1964). *Citizenship and social democracy*. Nueva York: Doubleday.
- Offe, Claus (1985). *Contradictions of welfare state*. Cambridge: Mass MIT Press.
- Reis, Fabio Wanderley (1983). "Ciudadanía, Estado y mercado. Democracia social y democracia política en el proceso de transformación capitalista." En Centro de Estudios Sociológicos (ed.). *Modernización económica, democracia política y democracia social*. México: El Colegio de México.
- Scott, Joan (1996). *Only paradoxes to offer: french feminist and the rights of mna*. Cambridge: Harvard University Press.
- Van Gunsteren, Herman (1978). "Notes on a theory of citizenship." En Birnbaum, J y Parry, G (eds.). *Democracy, consensus and social contract*. Londres: Sage.

.2

Mientras la ciudad vocifera sus mercancías,
tapias, columnas y muros susurran en contrapunto...

Extensão universitária e cidadania: desconstruindo para construir

Construir cidadania /
Desafios de gestão

Sandra De Deus

Pró-reitora de Extensão da Universidade Federal do Rio Grande do Sul/Brasil. Presidente do Fórum de Pró-reitores de Extensão das Instituições Públicas de Educação Superior Brasileiras–FORPROEX.

A formação universitária está calcada no ensino, na pesquisa e na extensão. Os princípios da indissociabilidade ensino–pesquisa–extensão e os princípios da autonomia universitária estão estabelecidos na Constituição Brasileira de 1988. Portanto, a situação legal está dada. O tripé acadêmico é responsável pela formação de profissionais em todas as áreas do conhecimento que, em situações das mais variadas, ora por força de uma carga horária elevada dentro da sala de aula, ora por comodismo ou por falta de opção, acabam por não conhecer a realidade e tampouco aceitar um olhar divergente. O conceito de Extensão,¹ definido pelo Fórum Nacional de Pró-reitores das Instituições Públicas de Educação Superior Brasileiras (FORPROEX), em 1987, já defendia, com base no princípio da indissociabilidade, a necessidade de “um currículo dinâmico, flexível e transformador”. O contato com as diversas realidades, com as diferenças, com outras perspectivas e mesmo com a crítica são aspectos essenciais da formação profissional. Há, porém, um viés recorrente na formação universitária enquanto local de produção de conhecimento. O não compartilhamento e o descompromisso com questões sociais graves —sejam da arte ou da ciência— gera um distanciamento entre universidade, uma instituição social e com função pública, e a sociedade, que em última instância mantém a universidade como local de formação. Esta contradição tem pelo menos três componentes reais e cada vez mais perigosos: os currículos fechados entre quatro paredes² em que os estudantes necessitam cumprir uma carga horária estruturada em créditos sendo muitos obrigatórios e poucos eletivos; o acomodamento tanto docente quanto discente e a

“Nos teus olhos opacos.
Aprendo o que nos distingue.
Já repartes comigo a ciência
e a paciência. Quero contigo
repartir a esperança.

Estrela vigilante em minha
frente. E em teu olhar apenas
um tição. Encharcado de
engano e cativoiro.”
(Thiago de Mello)

própria estrutura universitária que se coloca distante do cotidiano, dos movimentos sociais, das demandas gerais da sociedade. É mais fácil assistir a uma aula nas salas e laboratórios sem questionamentos (e para muitos estudantes, quanto mais curto o período de aula, melhor), do que confrontar o aprendizado com a realidade. Chauí (2003) diz que

“A partir das revoluções sociais do século XX e com as lutas sociais e políticas desencadeadas a partir delas, a educação e a cultura passaram a ser concebidas como constitutivas da cidadania e, portanto, como direitos dos cidadãos, fazendo com que, além da vocação republicana, a universidade se tornasse também uma instituição social inseparável da ideia de democracia e de democratização do saber”.

No entanto, entre o que se prega e o que se pratica, há uma distância marcada pelas dificuldades operacionais, preconceitos e temores que envolvem a manutenção do *status quo*. Senão vejamos: quais dificuldades se impõem para que a relação entre a Universidade e a sociedade se torne mais horizontal? Como pode a sociedade em seus diferentes graus de representação influir nos conteúdos ou projetos gestados no interior da Universidade? Chauí está correta ao afirmar que educação e cultura são constitutivas da cidadania. Mas qual é a contribuição da Universidade para a constituição da cidadania? Talvez precisemos pensar um pouco sobre a forma como se dá e qual é a qualidade da interação universidade–sociedade. É evidente que a universidade precisa

1) É um processo interdisciplinar, educativo, cultural, científico e político que promove a interação transformadora entre Universidade e outros setores da sociedade.

2) De acordo com o documento “Extensão Universitária e flexibilização curricular”, Vol. 04, p. 23, publicado pelo FORPROEX, em 2006, a “sala de aula deixa de ser somente o lócus

de produção teórico–abstrata para ser considerada como todo o espaço, dentro e fora da Universidade, onde se realiza o processo histórico–social, vivido por diferentes atores”.

“

a Extensão é o lugar
da ‘alteridade’
por excelência





no interior das universidades há um questionamento tornado público que provoca ‘prá que serve o teu conhecimento?’

(re)visitar seus processos de pesquisa e de ensino valorizando os saberes do senso comum, que como prega ao FORPROEX (2006) devem ser

“confrontados criticamente com o próprio saber científico, comprometendo a comunidade acadêmica com as demandas sociais e com o impacto de suas ações transformadoras em relação a tais demandas”.

O grande desafio que se coloca para a que a relação universidade-sociedade seja mais linear é encontrar motivações que desacomodem docentes e estudantes para atuarem em atividades que não sejam apenas aquelas obrigatórias no currículo,³ uma vez que todos estão com muita pressa de cumprir apenas o exigido. Apesar da estrutura rígida dos currículos dos cursos de graduação, a maioria das universidades brasileiras oferece inúmeras atividades —muitas destas com auxílio financeiro— que possibilitam aos estudantes realizar atividades fora dos currículos e que dão outro “brilho” para a formação profissional. Mas ainda o caminho exige vigilância conforme o documento Política de Extensão do FORPROEX⁴

“o ranço conservador e elitista, presente nas estruturas de algumas Universidades ou departamentos acadêmicos e a falta de recursos financeiros e organizacionais, entre outros problemas, têm colocado limites importantes para a implantação e implementação desses institutos legais no âmbito das Universidades Públicas. Muitas vezes, verifica-se a normatização da creditação curricular em ações de Extensão, mas restrições em sua implementação. O mesmo descompasso é verificado quanto à inserção de ações extensionistas nos planos de ascensão funcional e nos critérios de pontuação em concursos e à consideração dessas atividades na alocação de vagas docentes. Nesses aspectos, também em algumas Universidades ou departamentos, o preceito constitucional e a legislação referida à Extensão Universitária não têm tido qualquer efeito sobre a vida acadêmica”. (2012)

3) O Plano Nacional de Educação 2011–2020 enviado ao Congresso Nacional Brasileiro, pelo governo em 2010 propõe em sua meta 12.7: “Assegurar, no mínimo, 10 % do total

de créditos curriculares exigidos para a graduação em programas e projetos de extensão universitária”.

4) Documento Política Nacional de Extensão aprovado no XXXI Encontro

Duas experiências me socorrem no momento. A primeira é uma pergunta “pichada” em muros que diz: Prá que serve o teu conhecimento? A segunda é uma conclusão do Grupo de Pesquisa Atividades de Extensão do Fórum Nacional de Professores de Jornalismo.⁵ A frase/pergunta tenciona, provoca reações diversas, pois soa como uma desilusão em relação ao que se aprende nas escolas e universidades. A conclusão dos professores depois de horas de debate foi de que todo estudante de jornalismo durante a sua formação deve(ria) realizar uma atividade de extensão para ser um jornalista mais completo pois terá um aprendizado confrontado com a realidade. A proposição do GP Atividades de Extensão é válida para outras áreas do conhecimento, pois, ao entender a extensão universitária como espaço de formação que ensina e pesquisa na relação de troca e de comprometimento, abrange um todo e não o específico do jornalismo. Castro (2009) vai direto ao ponto:

“No caso da extensão o que percebemos é que ela produz conhecimento a partir da experiência e assim tem uma capacidade de narrar sobre o seu fazer. O conhecimento narrativo ele não fecha, ele deixa sempre aberto ao final para a possibilidade de se criar outros finais ou se iniciar outros processos. Assim, a forma de produção da narrativa não pretende ser verdadeira objetivamente, mas ser também subjetiva. Além disto, o que se verifica na extensão é um fazer que sempre pressupõe a presença de um outro que não é somente o aluno ou professor, mas um ouvinte”.

Vale dizer que se comprova que a universidade, a partir de suas atividades de extensão influencia e é influenciada pelos seus interlocutores. Não significa que ao configurar quais são as tarefas da extensão universitária se desresponsabilize o ensino e a pesquisa de seus compromissos com a sociedade. Assim Severino (2002) se expressa:

“Por outro lado, a universidade, como instituição da esfera educacional, sofre de processo crônico de corrosão interna, deteriorando-se continuamente e comprometendo

do Fórum Nacional de Pró-reitores de extensão das Instituições Públicas de Educação Superior Brasileiras em Manaus, maio 2012.

5) O GP Atividades de Extensão dentro

do FNPJ (www.fnpj.org.br) já tem 11 anos de funcionamento e faz uma reflexão sobre a importância da extensão universitária na formação de jornalistas.

sua própria eficácia, tornando-se pouco fecunda no atingimento de seus objetivos, consagrados pela tradição e reiterados pela retórica dominante”.

A sociedade, através de seus diferentes atores pode demandar à universidade uma atuação mais pró-ativa. A Universidade Federal do Rio Grande do Sul, através do Departamento de Educação e Desenvolvimento Social realiza já alguns anos um programa de formação para professores da rede pública da região metropolitana de Porto Alegre em educação antirracista no cotidiano escolar. Participam professores e educadores das redes públicas de ensino, especialistas e profissionais de instituições diversas, pessoas leigas comprometidas com ações que integram as políticas sociais e educativas locais e regionais e estudantes de graduação e pós-graduação. Esta iniciativa parte do compromisso social da Universidade, como instituição de ensino superior responsável pela formação inicial e continuada de educadores e indutora de práticas antirracistas tanto na universidade quanto em escolas de educação básica. Por este motivo, todas as ações de formação realizadas são planejadas e executadas coletivamente por agentes institucionais de diferentes instâncias educativas. Não significa, porém, que estas ações aconteçam sem “dor”, pois, muitas das atividades implícitas no Programa só se realizam a partir de esperanças e forçadas posições pessoais, uma vez que no interior da universidade e em todos os espaços institucionais o racismo e a discriminação estão impregnados. Portanto, a sociedade pode influir em projetos gestados no interior da universidade, como no exemplo apontado, e com isto a Universidade contribui para a construção da cidadania. Santos (2010) considera que

“De qualquer forma podemos observar que, apesar dos conflitos entre os agentes internos ou os interesses externos (Estado e setores sociais), a extensão universitária, hoje, é uma atividade que tende a consolidar-se como resposta aos desafios colocados às universidades públicas e privadas brasileiras, tanto por aqueles que querem flexibilidade, competição e eficiência, quanto por aqueles que exigem um caráter mais popular. Em outros termos, isto significa dizer que a formação universitária deve ser efetivada com amplitude maior que a da profissionalização em sentido restrito para que se transforme num horizonte mais amplo de estudo e produção e socialização de conhecimentos”.

Neste caso há que se abrir espaço para desconstrução de preconceitos históricos e extrair da extensão o que ela nos proporciona de melhor: a possibilidade de conhecimento e compreensão de realidades e comportamentos, a partir de vivências diferenciadas, ainda timidamente presentes em ações educacionais de um modo geral. Não há dúvida nenhuma que considerando toda a importância da pesquisa e do ensino, realizar

ações que envolvam outros interlocutores, que não apenas o professor e o aluno, agregam valor e demandam um esforço maior dos envolvidos.

A Extensão é o lugar da “alteridade” por excelência. Onde a Universidade realiza o reconhecimento da diversidade sócio-cultural e etnicorracial e permite a construção e o estabelecimento dos compromissos necessários à leitura do mundo. Ao atuar nas dimensões estéticas e culturais, a extensão universitária tenciona o ensino e atualiza a pesquisa. Este movimento nos convoca não só a pensar o lugar da extensão na formação cidadã dos envolvidos, como também reconhecer o seu papel real e objetivo na estrutura da universidade no cumprimento daquela que pode ser uma de suas tarefas mais generosas e instigantes, a de ser o local de formação, contribuição e promoção de propostas para melhoria da vida. No interior das universidades há um questionamento tornado público que provoca “prá que serve o teu conhecimento?” e no seu exterior há uma latente necessidade de profissionais com outras competências, que vão além da técnica, que contribuam na promoção do desenvolvimento da sociedade em todas as suas dimensões.

Bibliografia

- Castro, Luciana Maria Cerqueira (2009). “A universidade, a extensão universitária e a produção de conhecimentos emancipadores.” Texto extraído do projeto de Tese: *A Universidade, a Extensão Universitária e a Produção de Conhecimentos Emancipadores* (ainda existem utopias realistas) apresentada ao Instituto de Medicina Social/ UERJ como requisito para a qualificação do Doutorado em Saúde Coletiva.
- Chauí, Marilena (2003). “Conferência na sessão de abertura da 26ª Reunião Anual da ANPEd.” Realizada em Poços de Caldas, MG, em 5 de outubro. *Revista Brasileira de Educação*, Set/Out/Nov/Dez, nº 24.
- FORPROEX (2006). *Indissociabilidade ensino-pesquisa-extensão e a flexibilização curricular: uma visão da extensão*. Brasília.
- Mello, Thiago de (1981). *Mormaço na Floresta – poesia Lição de escuridão*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- Santos, Marcos Pereira dos (2010). “Contributos da extensão universitária brasileira à formação acadêmica docente e discente no século xxi: um debate necessário.” *Conexao UEPG*, nº 06.
- Severino, Antônio Joaquim (2002). “Educação e universidade: conhecimento e construção da cidadania.” *Revista Interface – Comunic, Saúde, Educ*, Vol. 6, nº 10, pp. 117–124, fev.

La construcción ciudadana: el reto de la extensión universitaria

Construir ciudadanía /
Desafíos de gestión

Eduardo Gasca Pliego

Rector de la Universidad Autónoma del Estado de México.

Julio César Olvera García

Docente investigador de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales.
Universidad Autónoma del Estado de México.

El presente trabajo busca aportar una reflexión en torno a la construcción ciudadana y la convergencia con las funciones sustantivas de la universidad: docencia, investigación y extensión¹ y de forma específica su correlación con la extensión universitaria. De este modo rescatamos el rol protagónico que deben adquirir nuestras universidades como agentes de transformación y necesarios en consolidación del modelo democrático, principalmente ante el reto de construir ciudadanos completos, interesados por las necesidades del entorno social y natural así como por la toma de decisiones colectivas y su impacto en la comunidad local, nacional e incluso global. Es necesario generar en nuestros estudiantes conciencia ciudadana que les permita reconocerse como partícipes en el proceso de desarrollo económico y social y no únicamente como votantes con miras a satisfacer sus propios intereses de desarrollo profesional. Para tal objetivo retomamos el referente de la responsabilidad social universitaria, el cual recupera entre sus principales aportes el caracterizar a las organizaciones socialmente responsables como “aquellas que instituyen un conjunto de prácticas obligatorias y voluntarias orientadas a promover la satisfacción de las necesidades sociales de sus integrantes y la de los miembros de su comunidad” (Schvarstein, 2003:51).

De acuerdo con esto, para nosotros, la responsabilidad social implica elementos de justicia social, participación, cooperación y convivencia tanto al interior de la comunidad universitaria como hacia el exterior, es decir, hacia la sociedad en la que toda universidad se desenvuelve. La responsabilidad social señala un tipo de orientación en las actividades individuales y colectivas en un sentido que permita a todos la igualdad de oportunidades para desarrollar sus capacidades, apoyando la eliminación de los obstáculos estructurales de carácter económico y social así como los culturales y políticos que afectan e impiden ese desarrollo (Raúl Urzúa citado por Navarro Saldaña, 2006:79).

En el caso de las democracias latinoamericanas, observamos que, a pesar de haber transitado hacia un modelo considerado como democrático, aún quedan promesas pendientes incluidas en la idea de democracia, de modo que habrá que pensar en cuáles son los derechos y capacidades comprendidos en la misma, si garantizan un mínimo básico, y posteriormente ver si esos mínimos básicos² permanecen como letra muerta en la realidad.

Resulta claro que a la par de los importantes avances democráticos hay algunos retrocesos expresados en una distancia cada vez más compleja entre gobernantes y gobernados, así como una creciente apatía por la democracia y de su ideal de ciudadanía que contrasta con ciudadanos pasivos, pocas veces efectivos en cuanto a su participación, ajenos a las instituciones democráticas formales, con una acepción negativa de la política, que desdeñan lo colectivo, lo que socialmente nos es común a todos. En tanto, las transformaciones democráticas en América Latina enfrentan dos problemas bastante complejos: el primero de ellos consiste en el reto de crear una cultura democrática y el segundo en incrementar la participación ciudadana.³

El concepto de ciudadanía resulta vital para la consolidación y permanencia de sistemas democráticos en América Latina, tanto como recrear la idea de la esfera pública y el papel que debe ejercer en ella el ciudadano, rebasando por completo la noción de lo público reducido al ámbito gubernamental y como aquel que corresponde únicamente a lo estatal. El concepto de ciudadanía requiere necesariamente de la construcción de espacios públicos vistos como aquellos donde converge el ciudadano con las instituciones políticas; y en este espacio, el ciudadano se encuentra, entre otras instituciones sociales, con la universidad. No obstante las diferentes concepciones y los debates en torno a la idea de ciudadanía, es importante resaltar el hecho de que este concepto sólo puede entenderse a la luz de modelos democráticos que van más allá de lo procedimental o meramente electoral;

1) A pesar de que diversos autores consideran a la gestión universitaria como una de sus funciones sustantivas, aquí planteamos que la gestión, como su nombre lo indica, es necesaria en la medida en que hace posible un conjunto de condiciones necesarias para que la universidad cumpla sus objetivos primordiales, su función social como tal, lo

que básicamente se resume en generar conocimiento, compartirlo o ampliarlo y la posibilidad de beneficiarse de él, y ello se resume en la investigación, la docencia y la investigación.

2) Los mínimos básicos son considerados, desde la noción de Martha Nussbaum, como mínimos básicos decentes, que guardan el respeto y

dignidad hacia cada ser humano y una visión en cuanto a que cada persona se constituye como un fin en sí mismo (Nussbaum, 2007).

3) Nancy Thede llega a esta conclusión para las democracias del sur a partir de una evaluación del trabajo teórico y práctico en el área de desarrollo democrático durante la última década.



la responsabilidad social implica elementos de justicia social, participación, cooperación y convivencia tanto al interior de la comunidad universitaria como hacia el exterior

por el contrario, refiere aquellos modelos donde los ejercicios de proximidad legitiman el ejercicio de la autoridad política, así como a los que consideran la aspiración de una participación mucho más activa, ligada a los derechos individuales, y la manera de garantizarlos en la realidad efectiva.

Una de las formas más completas para analizar el concepto de ciudadanía es la que T.H. Marshall propuso hace medio siglo. Para Marshall, el ciudadano es aquel que en una comunidad política goza no sólo de derechos civiles (libertades individuales, en las que insisten las tradiciones liberales) y de derechos políticos (participación política en los que insisten los republicanos), sino donde también disfruta de derechos sociales (trabajo, educación, vivienda, salud, prestaciones sociales en tiempos de especial vulnerabilidad).

El concepto de ciudadanía concentra diversas perspectivas de análisis: la ciudadanía civil, política y social, para después contemplarlas en su conjunto. La ciudadanía social de Marshall se refiere entonces también a este tipo de derechos sociales, cuya protección vendría garantizada por el Estado nacional, entendido ya no como Estado liberal sino como Estado social de Derecho (Cortina, 1997:58). El Estado social de Derecho no puede verse en el llamado Estado benefactor puesto que, si bien garantiza diversos derechos sociales, puede atentar seriamente contra los derechos civiles y políticos de los ciudadanos.

Adela Cortina, en su libro *Ciudadanos del mundo*, busca rastrear en qué medida un concepto tan debatido en nuestros días como el de ciudadanía puede representar un cierto punto de unión entre la razón sentiente de cualquier persona y esos valores y normas que tenemos por humanizadores y pretende sintonizarlos con dos de nuestros más profundos sentimientos racionales: el de pertenencia a una comunidad y el de justicia de esa misma comunidad.

Todo lo anterior converge en la idea de la conciencia ciudadana, entendida como

“la capacidad del ciudadano para conocer y comprender sus prerrogativas, derechos y obligaciones, así como los principios básicos (normas y procedimientos) del funcionamiento de la democracia. Hablar de conciencia ciudadana implica que el ciudadano deberá contar con nociones elementales de lo que es el interés general, los límites entre lo público y lo privado, el respeto a los derechos de los demás y la tolerancia a la diferencia, así como sobre sus propias capacidades para exigir transparencia y rendición de cuentas a la autoridad”. (Somuano, 2007:940)

Por tal motivo, consideramos que la consolidación democrática requiere de la suma de fuerzas entre diversos actores; económicos, políticos y sociales que reorienten la democracia hacia otras esferas de la acción del individual y colectiva, más allá de la concepción de ciudadanos con referencia exclusiva al proceso electoral propiamente.

Es en este contexto en el cual la revitalización de nuestras universidades debe contribuir a la formación ciudadana y dotar de un sentido más amplio a la función social de la universidad como instituciones al servicio de lo que es pertinente para el individuo y para la sociedad en general. Esto es necesario en el escenario mundial actual, con un modelo educativo neoliberal que remodela la misión de las universidades volviéndolas cada vez más instituciones terciarias para el entrenamiento profesional y cada vez menos universidades en el sentido del saber para transformar, hacer ciencia y socializar a favor de una identidad ciudadana crítica (Mollis, 2010). Dentro del modelo internacional se ha trasladado el rol fundamental de las universidades, se ha dejado de lado su papel transformador para constituirse en instituciones educativas que venden preparación, para competir por un empleo, ganar dinero y al final del día ser un consumidor más. Esto transforma al estudiante en un cliente que compra un servicio por considerarlo mejor a otras opciones, cuya meta es convertirse en un profesional que sea considerado atractivo por las empresas y para sus fines, dejándolo afuera de toda percepción de sí mismo como agente de cambio, copartícipe y corresponsable con su entorno mediato e inmediato. Es el alumno informado y no formado, el profesional carente de herramientas conceptuales que le permitan asimilar los cambios, entenderlos y ajustarlos a los nuevos contenidos. El alumno *informado* rechaza toda novedad, mientras que el *formado* las entiende, las acepta naturalmente y contribuye a renovarlas (García, 2008).

En este sentido, las organizaciones universitarias tienen ante sí el reto de adecuar los mecanismos por los que éstas interactúan con la sociedad en la que se desarrollan, y es requisito indispensable que se vinculen de manera directa con los problemas globales y nacionales, con el cambio climático, las guerras, las exigencias democráticas, los movimientos sociales, la pobreza, el desempleo, inestabilidades políticas, etc., y ello exige dejar de pensar en nuestras universidades como agentes externos que poco o nada tienen que ver con esos problemas. Nuestra preocupación implica asumirnos como parte del complejo social, donde nuestras acciones repercuten directa o indirectamente.

Es precisamente esta idea la que repercute directamente en las universidades, la de pasar de una educación tradicional a una que tenga por objeto ayudar a las personas a desarrollar actitudes y capacidades y adquirir conocimientos para tomar decisiones fundamentadas en beneficio propio y de los demás. A esto nos remite la responsabilidad social universitaria y la responsabilidad como valor a difundir, entre otros valores, actitudes y percepciones. Pero no son aspectos que se enseñen en un curso dentro del aula.

“La responsabilidad no es un valor que se enseñe, ni una virtud que se imponga; es ofrecer a ser humano la posibilidad que ha quedado en el olvido y que constituye el medio que nos compromete en *la convivencia con el mundo*. En donde todo hacer implica un deber como responsabilidad.” (Mendoza, 2010)

En América Latina, la reflexión sobre la contribución del sistema educativo en la formación ciudadana para el desarrollo justo y la responsabilidad social se ha dirigido más que todo hacia la problemática ética de la “educación en valores”, y eso no es suficiente puesto que la ética no se enseña, los valores no se definen sino que, por el contrario, se practican.

A este respecto, una herramienta valiosa para ese fin es la extensión universitaria como la función sustantiva que tiene como finalidad establecer una comunicación dialógica, es decir, un nivel de comunicación y de acción entre la universidad y la comunidad guiado por valores que implican fomentar y generar el bien común e impulsar con equidad la calidad de vida de una sociedad y la defensa y promoción de los derechos humanos (Torres y Trápaga, 2010). La extensión universitaria hace posible la enseñanza a partir de la aplicación de los conocimientos propios de una disciplina, profesión o técnica, y a su vez debe considerar los saberes populares —otras formas de comprender y convivir, un conocimiento no siempre considerado como científico pero que es necesario incorporar en la experiencia del estudiante para generar una visión completa del mundo— en un afán por generar lazos de cooperación con actores sociales externos a la universidad en lugar de promover un saber hegemónico a manera de subordinación. Dicha incorporación orientará la detección de necesidades sociales y la generación de soluciones a los problemas planteados de forma conjunta con la comunidad. Lo anterior fomenta la pertinencia de la educación que, de acuerdo con la UNESCO (1998), es la adecuación entre lo que la sociedad espera de las instituciones educativas y lo que éstas hacen, una educación que da respuestas precisas a las necesidades de un sistema social específico.

4) La educación al desarrollo no es una disciplina complementaria, es una manera de ilustrar cada una de las disciplinas, dando un sentido al mundo de hoy, da los medios a los alumnos para comprender su ubicación en este

mundo y la necesidad de un trabajo colectivo de interdisciplinariedad, por medio del cual cada uno pone sus conocimientos al servicio de un esfuerzo de comprensión global del mundo real. Donde se privilegia fa-

Todo ello requiere un gran esfuerzo de las autoridades y un compromiso de sus miembros, con la idea de fortalecer los vínculos que nos unen, reconocer que somos en la medida en que el otro también es, y a su vez sentirnos corresponsables de lo que pasa en nuestra universidad. Sin embargo, por entusiasta que esto pueda parecer, en la realidad no es fácil convencer, no siempre resulta factible promover la participación y despertar el interés de la comunidad universitaria para involucrarse en los problemas de la comunidad.

Un argumento que colabora con nuestra postura sobre la responsabilidad de las universidades en la construcción ciudadana es el de Giroux, quien, siguiendo a Dewey, piensa que las escuelas públicas deben ser definidas como esferas públicas democráticas. Desde la llamada pedagogía crítica (Giroux, 2006:36), señala que la educación ciudadana debe ser entendida como una forma de producción cultural que busca insertar al individuo en una cultura con la cual nos experimentamos a nosotros mismos, nuestras relaciones con los demás y con el mundo.

Debemos reconocer que la principal preocupación de las universidades públicas son los recursos humanos en formación y sobre todo el papel que los estudiantes ejerzan en la esfera de lo público y, para el caso, en la construcción de un sistema democrático a partir de los espacios de participación que debe ejercer el ciudadano en una era global.

En este marco, un ciudadano globalmente responsable es aquel que lucha desde su ámbito de acción por los derechos humanos, por el derecho a la educación para todos, a la salud, y el acceso a servicios médicos, la lucha contra el hambre y la desnutrición, el derecho a un desarrollo sostenible, por una distribución más equitativa del ingreso y una educación para la paz, todo ello al servicio del modelo democrático. Entonces, la universidad socialmente responsable es, en principio, aquella que desde las aulas y la investigación promueve este tipo de saberes, de prácticas, actitudes y formas de razonamiento para, posteriormente, hacerse presente en la sociedad, es decir, la función de la extensión universitaria es fundamental en el funcionamiento de la misma, convirtiéndose en el eje articulador tanto de la docencia como de la investigación a partir de una educación para el desarrollo,⁴ que constituye un elemento esencial para el aprendizaje de la ciudadanía (*Boletín del Centro Norte-Sur*, 2001). A partir de lo anterior, es importante analizar en profundidad la idea de la ciudadanía y redefinirla en el intento de humanizar el concepto y reflexionar desde el respeto y reconocimiento del otro como igual; el ciudadano que se concibe a sí mismo en

vorecer a través del proyecto escolar, el encuentro de la escuela con el resto de la sociedad y que permite al alumno comprender que la acción es más eficaz cuando es colectiva, donde se toma conciencia de las interdependen-

cias económicas, sociales, culturales y ecológicas entre las poblaciones de los países y al interior de ellos y donde se reconoce al otro como individuo diferente (*Boletín del Centro Norte-Sur*, Consejo Europeo, 2001).



el momento en que el *otro* lo reconoce y cuando se dan los mínimos básicos que facilitan que se desarrolle y fortalezca, sin lo cual no podemos hablar de una ciudadanía acabada, ello implica que en esta materia es necesario que la Universidad se oriente hacia la sociedad y para la sociedad, estrechando los lazos que la vinculan, partiendo del diálogo entre todos los actores universitarios (administrativos, docentes, investigadores y alumnado), a través de proyectos que vinculen al alumno con la realidad y que lleve a la acción lo que aprende en las aulas, que le permita entender para qué aprende, donde las investigaciones nos vinculen con los alumnos y respondan a necesidades sociales específicas donde el investigador se permita interactuar con la realidad que estudia y a su vez promueva la participación de actores ajenos a los espacios universitarios.

De acuerdo con Bernardo Kliksberg,

“los jóvenes tienen una más alta disposición que cualquier otro sector social a comprometerse con causas nobles, con ideales, con retos colectivos. Están casi expectantes de ser convocados para ello y en la medida en que se les forme, el estímulo que se les proporcione para participar, los valores que reciban, los modelos de referencia que influyan en ellos, estarán conformando ciudadanos que van a decidir con su actividad o pasividad la calidad de los sistemas democráticos latinoamericanos.” (Sen y Kliksberg, 2007:187)

En este sentido, la universidad debe comenzar por conjugar nuevas estrategias pedagógicas tales como: conformación de comunidades de aprendizaje, aprendizaje basado en problemas y proyectos sociales, promoción de la *inter, multi y transdisciplinariedad*, revisión continua de la estructura curricular en relación con los problemas de la agenda de desarrollo local y global, realización de actividades pedagógicas de investigación-acción e investigación aplicada con actores no universitarios, creación de comunidades de aprendizaje, conformación de equipos multidisciplinarios de investigación, desarrollo de líneas de investigación con pertinencia social, promoción de la responsabilidad social desde sus áreas administrativas y de dirección, no solamente desde sus áreas sustantivas, así como procesos democráticos y participativos de toma de decisiones y formulación de políticas institucionales de todos los actores internos de la universidad. Puesto que, como bien señala Edgar Morín (1999), todo desarrollo humano implica autonomía individual, participación comunitaria y conciencia de pertenecer a la especie humana con el afán de realizar sociedades verdaderamente democráticas. Todo ello para impactar realmente en la sociedad que poco nos exige y a la que debemos la esencia de nuestra labor académica.

Por ello consideramos que no se puede ser socialmente responsable si primero no se es responsable internamente. Todo proyecto de responsabilidad social debe comenzar por una introspección como organización, por pensarnos diferentes y

considerar los valores vigentes, las percepciones y las prácticas cotidianas (sean positivas o negativas, y reconocer estas últimas). Es con base en un *autodiagnóstico* y en la toma de conciencia de lo que somos que podemos emprender el camino hacia la responsabilidad social; un proyecto basado en el autoengaño permanece en el discurso, no genera la acción deseada y, por ser incongruente con la realidad que experimentan a diario los miembros de la organización, éstos pierden la motivación y se vulnera la credibilidad en el proceso. Un elemento valioso para iniciar un proceso de *autodiagnóstico* en el marco de la responsabilidad social universitaria consiste en la evaluación crítica, que implica analizar la calidad académica buscando un nexo entre el aprendizaje en el aula con ejercicio del pensamiento crítico, la generación de nuevos conocimientos y de nuevas maneras de responder a responsabilidades sociales, culturales, políticas y éticas.

Lo anterior nos permitirá configurar una universidad como centro de pensamiento crítico, de debate científico, tecnológico y filosófico ante los desafíos que enfrenta la sociedad, orientado al cuestionamiento de las decisiones adoptadas y al interés por la búsqueda de soluciones para la transformación social y emancipación del ser humano y de la sociedad. Una educación crítica para una sociedad democrática supone que los alumnos —guiados, e incluso junto a los docentes— lleguen a cuestionarse las interpretaciones de la realidad excesivamente homogéneas con las que se trabaja en el desarrollo de la currícula en las aulas.

La extensión universitaria es aquella que se constituye por medio de la cultura universitaria y del compromiso de la misma para transformar la realidad, donde sus estructuras y sistemas socioeconómicos sean más justos, más dignos y más éticos (Fresan, 2004). La extensión permite la interacción individuo/universidad/sociedad, potencia a la universidad para convertirse en agente de desarrollo; la extensión universitaria posibilita al estudiante desarrollar un espíritu crítico, cooperar en proyectos conjuntos, insertarse en la realidad y actuar en ella, de ahí que diversos autores consideren que es a partir de ella como, de modo estratégico, se puede contribuir a la construcción de ciudadanos responsables, comprometidos y participativos.

En lo concerniente a la investigación, busca fomentar la investigación para el desarrollo, considera que la universidad firme convenios para el desarrollo de investigaciones interdisciplinarias a las situaciones específicas con la participación de docentes, estudiantes y actores sociales, haciendo una sinergia de conocimientos para incidir en el desarrollo local. Los docentes de las diversas facultades deben coadyuvar, implementar y administrar proyectos de desarrollo que puedan ser fuente de investigación aplicada en la construcción de recursos didácticos para la comunidad universitaria que consideren la *transdisciplinariedad* y contemplen conocimientos que poseen los actores sociales partícipes, lo que permite reflexionar a partir de otros marcos de referencia.

“

hablar de formación
ciudadana no implica
necesariamente impartir
cursos sobre valores
democráticos y ciudadanía



La extensión puede entenderse también como “la asesoría y servicio a la comunidad, la comunicación de la comunidad universitaria entre sí y con la sociedad en su conjunto” (Castañeda, 2007). Por este medio se puede promover la creación de comunidades o redes de aprendizaje, formular y aplicar proyectos sostenibles para el abordaje de los problemas socioeconómicos que enfrenta la humanidad en los contextos local, regional y global. En tanto, este involucramiento necesita una coordinación horizontal, ya que de otra forma sería una imposición desde la universidad, y ello demanda el campo del discurso y el diálogo hacia la comunidad para generar consenso social. Y, a su vez, la extensión universitaria tiene como propósito lograr la mayor satisfacción posible de todas las partes involucradas al interior de la organización. La responsabilidad social es, entonces, democracia participativa, crea redes de desarrollo, involucra a todos los integrantes de la organización en la solución de los problemas sociales y propone acciones de mayor alcance en beneficio de la comunidad.

Uno de los proyectos de responsabilidad social universitaria más exitosos que desde nuestra perspectiva se relaciona con la extensión universitaria es el que encabeza la Asociación de Universidades Confiadas a la Compañía de Jesús en América Latina (AUSJAL). Para ella, la responsabilidad social universitaria se entiende como:

“la habilidad y efectividad de la universidad para responder a las necesidades de transformación de la sociedad donde está inmersa, mediante el ejercicio de sus funciones sustantivas: docencia, investigación y extensión. Estas funciones deben estar animadas por la búsqueda de la promoción de la justicia, la solidaridad y la equidad social, mediante la construcción de respuestas exitosas para atender los retos que implica promover el desarrollo humano sustentable”. (Quintana, 2011:22–23)

Este proyecto denota la importancia de ciertos aspectos fundamentales a promover, entre los que resalta la experiencia vivencial marcada por el contacto directo con las comunidades atendiendo a los grupos más vulnerables, un acercamiento que involucra el conocimiento y análisis crítico respecto de la generación de oportunidades y el bienestar para las grandes mayorías en cuanto a los problemas de gobernabilidad desde una visión local con perspectiva global preocupándose en todo momento por la alta capacidad técnica y profesional, lo que requiere un compromiso serio con la competencia y excelencia académica. Asimismo, en el marco de dicho ejemplo, se da apertura a la innovación pedagógica y científica, a la

interdisciplinariedad y a la colaboración interinstitucional a partir del trabajo en red.

De esta manera, la AUSJAL establece una serie de indicadores relativos al impacto educativo en cuatro líneas: la integración de la responsabilidad social universitaria, que a nuestro parecer puede ser retomada desde la perspectiva de la extensión universitaria, considerando: a) la trascendencia de la experiencia vivencial; b) la necesidad de reflexión y análisis crítico; y c) el perfil académico y de excelencia del egresado.

Aunado a la extensión, es preciso reconocer que hablar de formación ciudadana no implica necesariamente impartir cursos sobre valores democráticos y ciudadanía. La manera que la universidad tiene para socializar los valores y enseñar las capacidades ciudadanas reside en los procesos que dentro de ella se llevan a cabo, en crear los espacios públicos de participación para que el alumno ponga en práctica y desarrolle valores cívicos democráticos a partir de un ejercicio de convivencia y de socialización.

Si a los ciudadanos no se les permite participar significativamente en los procesos de toma de decisiones que le atañen directamente, un curso de “ética y moral pública”, de “ciudadanía responsable” o “ciudadanía democrática y participativa” poco impacto puede tener en este *hacer ciudadanía*. Por lo tanto, se requiere fortalecer el espacio público⁵ universitario. Y lo anterior comprende el concepto de capital social entendido como la capacidad para asociarse unos con otros en beneficio de la comunidad.

“La mejor manera de llamar a todo ello es solidaridad (...) una nueva red social que sirva de apoyo y refuerce los cambios y no sólo en el ámbito democrático sino también en la esfera de lo público. En ese sentido, el futuro de nuestra democracia depende de un compromiso activo de los ciudadanos con los asuntos de la comunidad.” (Mejía y Newman, 2001:48)

Creemos que la cultura organizativa es esencial puesto que dirige el significado simbólico de la universidad hacia sus miembros y no sólo hacia los resultados económicos. La cultura de la organización aumenta la conciencia de que nos comprendemos y explicamos desde sistemas de significados compartidos y en esquemas interpretativos que crean y recrean valores, percepciones y actitudes; es decir, va más allá de resultados, eficacia y eficiencia. Podemos concluir que la extensión universitaria como función sustantiva de la universidad desarrolla la capacidad de los individuos para el diálogo, para crear consensos, programar proyectos, plantear alternativas y generar aprendizajes a partir

5) Como ya se ha mencionado, el espacio público es el ámbito de expresión política por excelencia, aquel donde convergen el ciudadano y las instituciones gubernamentales, cuyo

contenido son todas aquellas acciones que repercuten en la colectividad, sin que necesariamente el ciudadano sea participe en la toma de decisiones que llevaron a dichas acciones.

La democracia y el espacio público, requieren de la suma de fuerzas entre diversos actores: económicos, políticos y sociales que reorienten la democracia hacia otras esferas de la acción del

individual y colectiva, rebasando la concepción de ciudadanos con referencia exclusiva al proceso electoral.

de la experiencia y de las experiencias de otros. El ejercicio de la participación cimienta mejores ciudadanos, fomenta en ello un conocimiento mucho más profundo de las necesidades de la población, lo que les permite plantear una visión más compleja de los problemas sociales y sus posibles soluciones ante el gobierno, que evidentemente tendrá una visión más lejana a la realidad de la comunidad, y promueve un espacio abierto de información que les garantiza decisiones informadas.

Finalmente, desarrolla redes de confianza interpersonal e institucional para la cooperación, por lo tanto genera capital social asociado al desarrollo económico y social. En la medida en que los ciudadanos participan en la solución de problemas comunes y llegan a tomar acuerdos que benefician a la mayoría, sin afectar a las minorías (puesto que éstas también habrán participado), se considera que la participación y la cooperación permiten mejores condiciones de vida.

Bibliografía

Amartya Sen y Kliksberg, Bernardo (2007). *Primero la gente. Una mirada desde la ética del desarrollo a los principales problemas del mundo globalizado*. Barcelona: Deusto.

Cortina, Adela (1997). *Ciudadano del mundo. Hacia una teoría de la ciudadanía*. Madrid: Alianza Editorial. 3ª edición.

Giroux, Henry (2006 [1993]). *La escuela y la lucha por la ciudadanía: pedagogía crítica de la época moderna*. México DF: Siglo XXI Editores.

Salmerón Ana (2011). *Democracia y educación cívica: Lecturas y debates sobre la obra de John Dewey*. México: UNAM, Facultad de Filosofía y Letras.

Thede, Nancy (2002). "Los desafíos de la construcción de una cultura democrática en un mundo globalizado." En Bokser, J. et al. *Democracia y Formación ciudadana*. México: Instituto Electoral del Distrito Federal.

Mejía, Martha y Newman, Bruno (2011). *Responsabilidad Social Total*. México DF: FCE.

Mendoza Valdés, Rubén (2011). "Enseñanza y formación ética en la responsabilidad social universitaria." En Guerra González, María del Rosario y Mendoza Valdez, Rubén (coords.). *Enfoque ético de la Responsabilidad Social Universitaria*. México DF: Editorial Torres Asociados.

Morin, Edgar (1999). *Los siete saberes necesarios a la educación del futuro*. Caracas: UNESCO.

Navarro Saldaña, Gracia (2006). "Comportamiento socialmente responsable." En: AA. VV. *Responsabilidad social universitaria. Una manera de ser Universidad. Teoría y práctica en la experiencia chilena*. Universidad construye país. Santiago de Chile.

Torres Pernalet, Mariela y Trápaga Ortega, Miriam (2010). *Responsabilidad Social Universitaria. Retos y perspectivas*. Buenos Aires: Paidós.

Quintana Guerra, María Rosa (2011). "Concepto de responsabilidad en los índices de responsabilidad social universitaria." En Guerra González, María del Rosario y Mendoza Valdez, Rubén (coord.). *Enfoque ético de la Responsabilidad Social Universitaria*. México DF: Editorial Torres Asociados.

Schvarstein, Leonardo (2003). "La inteligencia social de las organizaciones." Buenos Aires: Paidós.

Artículos

Castañeda M., Gregoria; Ruiz, Miguel (2007). "El rol de las universidades en el contexto de la responsabilidad social empresarial." *Negotium*. Fundación Miguel Unamuno y Jugo. Maracaibo, Venezuela. Noviembre, Año/Vol. 3, n° 008, pp. 100–132.

Fresan Orozco, Magdalena (2004). "La extensión universitaria y la universidad pública. Inversión Socialmente Responsable (ISR)." *Reencuentro*. México DF, n° 039.

Mollis, Marcela (2010). "Las transformaciones de la Educación Superior en América Latina: Identidades en construcción." *Revista Educación Superior y Sociedad*. Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe. UNESCO. Enero. Año 15, n° 1.

Sommano, Ma. Fernanda (2007). "Evolución de valores y actitudes democráticos en México (1990–2005)." *Foro Internacional*. El Colegio de México. Octubre–diciembre. Vol. XLVII, n° 4, pp. 926–944.

Vallaey, F. (2010). Taller sobre Responsabilidad Social Universitaria, impartido por el Centro de Estudio sobre la Universidad. Universidad Autónoma del Estado de México, Toluca, México.

Páginas web

Consejo Europeo (2001). *Boletín del Centro Norte–Sur*.

Disponibile en www.coe.int/T/F/Centre_Nord-Sud/

El Decenio de las Naciones Unidas de la Educación para el Desarrollo Sostenible (DEDS, 2005–2014). Disponible en <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001486/148654so.pdf>

UNESCO (1998). *Declaración Mundial sobre la Educación en el siglo XXI: Visión y Acción*.

www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm

Extensión y políticas públicas: la universidad en el centro del debate

Construir ciudadanía /
Desafíos de gestión

Gustavo Menéndez

Secretario de Bienestar Universitario. Universidad Nacional del Litoral.
Miembro permanente de la Unión Latinoamericana de Extensión Universitaria (ULEU). Integrante de la Red Nacional de Extensión Universitaria (REXUNI).

1. Extensión y políticas públicas

Uno de los temas centrales de la agenda de extensión está vinculado a las políticas públicas, e identifica en las mismas espacios de encuentros y búsqueda de acuerdos entre organismos e instituciones del Estado, organizaciones de la sociedad civil y otros actores de la vida pública, de tal manera de contribuir significativamente en el diseño, desarrollo, calidad y evaluación de dichas políticas. Esta aproximación a las políticas públicas tiene como punto de partida la definición del rol que las universidades nacionales adoptan en relación con el Estado en sus diferentes jurisdicciones y la sociedad de la cual forman parte.

El vínculo entre Estado–universidad–sociedad está en los fundamentos mismos de la Reforma de 1918 y fue redefinido históricamente marcando un extenso, rico y plural camino para las universidades públicas nacionales. En marzo de 2012, el Consejo Interuniversitario Nacional (CIN) aprobó el Plan Estratégico de Desarrollo de la Extensión 2012–2015¹ en el que se plantean líneas de acción y se renuevan los compromisos con el Estado y la sociedad, de los cuales la universidad forma parte. Desde esta posición, las universidades no sólo identifican a las políticas públicas como objeto de estudio e investigación sino que plantean el compromiso de contribuir de manera efectiva en su diseño, desarrollo y monitoreo. Si entendemos a las políticas públicas como

“las acciones que el Estado realiza, en un contexto histórico en particular, que sin duda remiten al modelo de acumulación vigente, como también al desarrollo de las políticas a nivel global. Reflejan tanto los vínculos existentes entre los habitantes de un territorio y las autoridades del poder público, como los mecanismos de distribución del poder. A su vez, constituyen espacios de interacción social, donde se definen intercambios entre sujetos que participan en un campo, que desde la óptica bourdesiana, está compuesto por relaciones históricas objetivas, entre posiciones que desnudan ciertas formas de poder o capital” (Beltramino y Kessler, s/f:3)

podemos afirmar que las universidades nacionales son parte de esas políticas públicas y, a la vez, son instituciones sociales y

agentes de transformación. Al poseer un capital simbólico y cultural importante (al decir de Bourdieu), la universidad obtiene legitimidad en aquellos espacios en donde el conocimiento se pone en juego. Al consagrarse particularmente el conocimiento científico como un vector de poder significativo para el mundo contemporáneo, las convierte en un espacio estratégico y en un interlocutor insoslayable a la hora de pensar en políticas de Estado.

En este sentido, no deja de ser significativa la relación de las universidades con las políticas públicas, en especial en el campo de la extensión universitaria. Toda práctica de extensión, toda intervención en espacios sociales y territoriales está vinculada a problemáticas concretas que ponen de manifiesto la presencia o la ausencia de políticas de Estado.

Muchas de estas intervenciones universitarias ponen en evidencia tensiones entre universidad y los gobiernos que proponen y llevan adelante las políticas de Estado. De allí que se planteen en términos muchas veces problemáticos esta relación y que sean permanentemente replanteados estos cuestionamientos: ¿son tenidas en cuenta a las universidades en la formulación, desarrollo y/o evaluación de las políticas públicas? ¿Requiere el Estado en sus diferentes jurisdicciones y la sociedad en sus diversas expresiones del aporte de la universidad con relación a las políticas públicas? ¿Cuál es la valoración que hace la propia universidad en esta relación? ¿Considera la universidad que debe intervenir en las políticas públicas? ¿De qué manera? ¿Cómo resuelve la universidad la compleja tensión entre extensión, autonomía y pensamiento crítico en cuanto a las políticas públicas? ¿Qué intereses se ponen en juego en esta relación?

2. Categorías de análisis para la formulación de políticas de extensión

En la edición anterior de esta revista definimos a la extensión desde cuatro dimensiones: académica–institucional; social, cultural y productiva; comunicacional y pedagógica.²

A la hora de definir las políticas de extensión y su vínculo con las

1) Para acceder al documento completo, ingresar a www.rexuni.edu.ar Acuerdo Plenario 811/12.

2) Ver Revista +E n° 1, noviembre 2011. Se puede descargar de manera gratuita en www.unl.edu.ar en la pestaña de Extensión, Publicaciones.

PELIGRO



SOJA

políticas públicas, se ponen en juego estas dimensiones y las maneras en que cada universidad las resuelve.

Estas dimensiones permiten identificar algunas categorías de análisis que deberían ser tenidas en cuenta para el diseño de dichas políticas institucionales.

En primer lugar, no podemos dejar de realizar una mirada reflexiva acerca de la educación. Tanto las conferencias mundiales y regionales de la educación superior como los diversos congresos y encuentros de educación han sido escenarios en los que han estado presentes diferentes enfoques respecto de la educación y sus aportes al desarrollo de los países. No es lo mismo desarrollar políticas desde las universidades con una visión sociocrítica, entendiendo a la educación como un derecho social y humano fundamental, que hacerlo considerando a la educación como un servicio que se rige por las leyes del mercado.

Por otra parte, aparece la universidad misma como objeto de estudio, en la que la autonomía, pertinencia y calidad se encuentran interactuando y retroalimentándose, en una muy sensible y delicada tensión permanente.

También, el conocimiento y el poder son categorías analíticas que no podemos soslayar a hora de formularse propuestas institucionales que planteen la participación de la universidad en el medio social, cultural y productivo en el que intervendrá. En este aspecto, se reconoce que el conocimiento es el “elemento” común que está presente en cada una de las funciones sustantivas de docencia, extensión e investigación. Es el conocimiento el que está en los procesos de formación, es el conocimiento científico y también social el que se pone en juego en cada programa, proyecto o práctica de extensión, y es el nuevo conocimiento a ser generado el que se plantea desde las políticas científicas. Precisamente, es desde la relación del conocimiento y poder donde surgen interrogantes tales como: ¿de qué manera se genera y circula el conocimiento? ¿Para qué y para quiénes se produce dicho conocimiento? ¿Se traduce en las políticas institucionales la efectiva democratización de los conocimientos? ¿Qué intereses se encuentran presentes? ¿Cómo se da la relación entre conocimiento y poder? Éstos son algunos de los tantos interrogantes que aparecen cuando se formulan políticas de extensión y que deben ser tenidos en cuenta

ya que la respuesta a los mismos determinan las direcciones que van a tener dichas políticas.

Por otra parte, cuando hablamos de extensión y su vínculo con las políticas públicas, no podemos dejar de analizar de manera muy profunda la sociedad en la que vivimos, sus paradigmas y complejidades, ya que toda acción de extensión se vincula directamente con actores concretos, en territorios definidos, abordando las más diversas problemáticas existentes.

A su vez, al entender a la extensión como un proceso de comunicación dialógica, los términos de alteridad y empatía

emergen como categorías de análisis importantes a la hora de definir propuestas de extensión: ¿qué lugar tiene “el otro” en cada una de nuestras prácticas? ¿Cómo veo ese “otro” y qué opinión percibo que tiene ese “otro” sobre mí? ¿Considero que su palabra es tan importante como la mía? Si estas consideraciones y predisposiciones no están presentes a la hora de realizar un trabajo con la comunidad, podemos estar hablando de muchas cosas menos de extensión universitaria.

La visión acerca del Desarrollo Humano Sustentable, en cuanto a inclusión y cohesión social, aparece también como una categoría de análisis que se constituye en el objetivo central hacia el cual van dirigidos los esfuerzos de la universidad a través de la extensión universitaria.

Cada acción, trabajo o proyecto de extensión tiende a realizar un aporte concreto al fortalecimiento de la democracia, ciudadanía y políticas públicas, las que se constituyen en categorías analíticas centrales en el momento de formular y desarrollar políticas de extensión.

3. Extensión, políticas públicas e inclusión y cohesión social

Al coincidir en la definición:

“La extensión es una función sustantiva que integrada con la docencia y la investigación forman parte de un modelo de universidad que caracteriza al sistema universitario nacional. La extensión —desde su dimensión académica, dialógica, pedagógica y transformadora— le confiere a la propia universidad la posibilidad de ‘mirar’ de manera crítica y permanente sus propias prácticas académicas y repensar sus políticas institucionales. Las políticas de Extensión ubican a la Universidad en diálogo permanente con las organizaciones de la sociedad civil y el Estado, contribuyendo a partir del conocimiento y el pensamiento crítico, al estudio, diseño, formulación, monitoreo y evaluación de políticas públicas en la búsqueda de una mayor y mejor calidad de vida para todos sus habitantes.” (CIN, 2012:3)

se sientan las bases del papel preponderante que se le asigna a la extensión hacia el interior de la universidad y marca una posición respecto del tipo de aporte que se espera que realice hacia la sociedad en su conjunto.

De allí que el abordaje de una “mirada crítica” señala un “deber ser”, una “ética” que orienta el imaginario institucional y que indica un modo de vinculación con el Estado y con la comunidad. Este “deber ser” impacta sobre la propia apuesta en “mejorar la calidad de vida de la población”. Ésta también deberá estar sometida a la mirada crítica: ¿qué significa calidad de vida? ¿Hay una o muchas calidades posibles? ¿Entre quiénes se precisan esas concepciones?

¿Para quiénes es así y no de otro modo? ¿De qué manera participan las distintas voces en estas definiciones? ¿Cómo se construye la agenda de trabajo con la sociedad? ¿Quiénes participan en esta construcción? ¿Cómo se definen los problemas más relevantes a ser abordados? ¿Cómo y de qué manera se resuelven al interior de la propia universidad las distintas posiciones?

Estos planteos e interrogantes nos aproximan a conceptos sobre inclusión y cohesión social, ciudadanía y su relación con las políticas públicas. Si bien no hay una clara y unívoca acepción de los conceptos de cohesión ni de exclusión-inclusión social, no obstante, encontramos que el concepto de cohesión social tiende a verse constituido por otros conceptos de género próximos, como la equidad, la inclusión social y el bienestar y, a su vez, tienen estrecha vinculación con los conceptos de ciudadanía y democracia. Precisamente, inclusión y pertenencia o igualdad y pertenencia son los ejes sobre los que ha girado la noción de cohesión social en sociedades ordenadas bajo los preceptos del Estado de Bienestar. Existen múltiples aproximaciones conceptuales de la cohesión social que dependen de cada sociedad y que se distinguen según el rol de los actores implicados, según las áreas a intervenir, los grupos de intereses y el modo escogido para desarrollar dicha cohesión. Decimos que la cohesión social es fruto de las interrelaciones entre individuos libres e instituciones privadas y públicas en un marco de normas y leyes reconocidas como legítimas por toda la comunidad. Particularmente, las leyes relativas a los derechos sociales y políticos se encuentran ampliamente legitimadas y existe consenso social sobre su pertinencia.

La cohesión social se vincula a su vez al concepto de exclusión-inclusión social a partir de las relaciones sociales que se genera entre individuos, grupos e instituciones. Son las interacciones sociales las que provocan la visibilidad de ciertos grupos con relación a la sociedad a la que pertenecen.

La cohesión social aparece como un concepto orientador para avanzar hacia sociedades inclusivas, en las que se respeten y hagan efectivos tanto los derechos políticos como los derechos sociales. En ese sentido, la cohesión social es también fuerte elemento de potenciación de la democracia, pues busca canalizar y potenciar el pleno ejercicio de la ciudadanía como condición democrática de la unión de la sociedad y de la autonomía de los individuos.

Debe tenerse en cuenta que en la mayoría de las veces las exclusiones y discriminaciones tienen profundas raíces histórico-culturales. Pero en el contexto de los cambios generados por los procesos de globalización, la emergencia de nuevos modelos productivos, de nuevas formas de organización del trabajo, de nuevos modelos familiares y de la relación entre géneros, se producen a su vez nuevas fragmentaciones y condiciones de exclusión social. En este marco de fracturas de la cohesión social donde los procesos de exclusión social son dinámicos y cambiantes y los

riesgos de las personas de ser parte de esos procesos no sólo afectan a quienes viven situaciones de pobreza, las tradicionales respuestas de las políticas públicas sectorizadas homogéneas y centralizadas resultan adecuadas a esta realidad. Los mecanismos de protección social centralizados en la asistencialidad o las acciones paliativas son una respuesta limitada e insuficiente. Los mecanismos de inclusión social deberían encaminarse a una lógica de protección social sustentada en los derechos económicos, sociales y culturales que influyen de manera positiva y perdurable en la cohesión social, y tiene que ser el Estado el principal garante de todos ellos. Con esta impronta de derecho, las políticas públicas en general y las sociales en particular deben contribuir de manera decidida con el fin de atenuar o eliminar los temores, incertidumbres e inseguridades de las personas al tiempo que se previenen las vulnerabilidades y las discriminaciones que causan la exclusión y se actúa sobre ellas.

Es por ello que la cohesión social se sitúa en la base misma de la democracia y apela a la búsqueda de lógicas de consensos entre actores e instituciones, en el marco de los derechos, como mecanismos que promuevan una plena expresión a las capacidades individuales de las personas, grupos sociales y organizaciones, con el fin de evitar la profundización de formas de marginalización y de exclusión mediante la reducción de los riesgos y vulnerabilidades.

En sociedades inclusivas, el sistema de derechos humanos es el que le da sustancia a todo el proceso de democratización. Como afirma Bobbio (1991), esta época es el "tiempo de derechos", pues se ha producido en los ciudadanos una cierta cultura o conciencia de los derechos que no ha cesado de legitimarse.

Por eso la búsqueda de un concepto claro y coherente de cohesión social corresponde a la necesidad de una sociedad que quiere definir su propio modelo de desarrollo. La cohesión social se afirma antes que nada como un concepto político, que se plantea como objetivo poner en perspectiva un proyecto de desarrollo, y tiene como base una sociedad moderna que quiere ser legítima y perdurable como sociedad. Desde este lugar, se interpela a la democracia, al Estado y sus instituciones y a la sociedad toda en la búsqueda de políticas públicas que surjan del más amplio consenso que puedan dar respuesta a la gran complejidad y diversidad de problemáticas sociales.

Esto implica el deber de proyectar acciones tendientes al fortalecimiento de las políticas públicas, la construcción de procesos de aprendizaje social y la formación de una ciudadanía crítica y responsable que exija y trabaje con el Estado en políticas inclusivas en todos sus órdenes. Entonces, podemos decir que mejorar la calidad de vida de la población en términos de inclusión y cohesión social está en una relación de contigüidad con la construcción social de políticas públicas consensuadas, en las cuales el Estado y sus



instituciones deben estar preparados para afrontar estos desafíos. En este sentido, el aporte que pueden realizar las universidades es de un valor estratégico extraordinario, no sólo con sus conocimientos, desarrollos, tecnologías y experiencias sino también sumando esfuerzos en las mesas de consensos y en la construcción de la agenda social de trabajo conjunto.

4. Políticas públicas, autonomía y pensamiento crítico

Al momento de plantearse la intervención de la universidad en el espacio de las políticas públicas en los más diversos campos temáticos y en las diferentes jurisdicciones del Estado, se ponen en tensión tres cuestiones importantes: la noción de autonomía universitaria, el tipo de relación que se pretende entablar con las políticas públicas y la posición acerca del pensamiento crítico que se adopte.

Mientras que la autonomía es un principio fundamental que, juntamente con el cogobierno y el ejercicio democrático de gobierno, la pertinencia y compromiso social, la calidad y el pensamiento crítico, configura la esencia de un modelo de universidad que ha sido adoptado por el sistema universitario nacional y por una importante cantidad de universidades en los países latinoamericanos y caribeños, no es tan evidente el tipo de relación que se establece con las políticas públicas. Los debates recientemente planteados en congresos nacionales y latinoamericanos dan cuenta de la dificultad con que se plantea la relación entre la universidad (como parte del Estado) y los distintos niveles de gobierno que son los que llevan adelante esas políticas públicas. Es evidente que la situación política de cada país (o de cada región) marca los ritmos del debate y de las preocupaciones. Cuanto más se pone en tela de juicio la autonomía universitaria, más problemática se encuentra la discusión en torno al papel de la universidad respecto de su vinculación con las políticas públicas. No es posible pensar desde la universidad a las políticas públicas sin que se comprenda el contenido y los alcances de la noción de la autonomía ya que, entre otros aspectos, es su condición de autónoma la que convierte a la universidad, a su vez, en un interlocutor insoslayable para la sociedad civil.

La autonomía es un rasgo central y distintivo que imprime a la universidad un estatus particular en el concierto de las instituciones públicas. Elegir sus propias autoridades sin injerencia del poder político, económico o religioso; promover la libertad académica y de cátedras; determinar la forma de gobierno; designar su planta docente, administrativa, de servicios y de gestión; darse sus propios estatutos y programas de estudio y definir modalidades de intervención social son algunas de sus características más importantes.

En principio, hablar de universidad significa hablar de un colectivo heterogéneo en donde se juegan intereses disciplinares, políticos, ideológicos, partidarios, en los que participan distintos claustros y

sectores de la vida política de la institución. De allí la imposibilidad de hablar de un solo pensamiento como si se tratara de un “bloque monolítico” porque las posibilidades de actuación son tan diversas como posiciones haya. De todas maneras, bien es sabido que el juego institucional y los modos de anclaje del pensamiento hegemónico privilegian unas políticas por sobre otras. Lo que la hace peculiar como institución del Estado es el principio de libertad de acción (desde la legitimidad del espacio de las cátedras, desde la investigación y desde la extensión) que no requiere otra validación que la que proponen los términos académicos. La “lógica” académica prima o debe primar a otras “lógicas” como las de mercado, religiosas, políticas.

Y más aún, lo que hace a las universidades instituciones esencialmente singulares y diferentes de otras es la posibilidad de desarrollar un pensamiento crítico que está presente en todas y cada una de sus funciones sustantivas (docencia, extensión e investigación). Pensamiento crítico como antítesis del pensamiento único, hegemónico, sumiso o abyecto, que rescata la esencia de una reflexión que no se quede en la mera contemplación, aceptación o apología de todo lo existente. Promueve el diálogo, el debate y la diversidad de miradas y reconoce el valor del “otro”. Por lo contrario, el pensamiento único, totalitario, hegemónico, niega o reprime todo pensamiento diferente a sí mismo, le otorga validez sólo al propio y como tal es esencialmente alienante, violento, dominador y antidemocrático.

La autonomía y el desarrollo pleno del pensamiento crítico son las condiciones indispensables que posibilitan a las universidades definir, con identidad e independencia de criterios, roles y aportes significativos en el campo de las políticas públicas, enriqueciéndolas desde diferentes miradas y concepciones. Una universidad sin autonomía y sin capacidad de desarrollar pensamiento crítico es una institución vacía, que se agota y muere por inanición, ya que pierde incluso su capacidad de autocrítica y la posibilidad de repensarse a sí misma.

Se puede afirmar que autonomía y pensamiento crítico son dimensiones diferentes, pero también podemos decir que la profundidad de este último depende necesariamente de la primera: no se puede desarrollar pensamiento crítico (al menos desplegarlo públicamente) sin una autonomía que lo cobije. Como dice Naishat (1996:8): “Esta autonomía académica es condición indispensable para la comprensión crítica y la producción y reproducción de la crítica social”.

5. Políticas públicas, universidad y gobiernos democráticos interpelados

Poner la discusión en que si la universidad debe acompañar o resistir a una determinada política pública impulsada desde el gobierno democrático de turno, además de ser un error conceptual,

es inconducente. En principio, es un error conceptual porque la universidad reafirma de manera permanente su valor como bien público, su compromiso social y su incondicional responsabilidad con la democracia. Desde ese lugar se plantean sus aportes e intervenciones. Por lo tanto, desde su posición crítica y autónoma, en todo caso reflexionará acerca de: ¿qué significa ese proyecto o iniciativa? ¿Qué sectores incluye y a quiénes no? ¿Qué aspectos de las políticas que se proponen son relevantes, contradictorios o perjudiciales? ¿Cuáles habría que modificar y en qué dirección? Y estas cuestiones están en sintonía con estas otras: ¿qué aportes puede realizar la universidad desde su desarrollo académico, científico y tecnológico? ¿Requiere de nuevos estudios e investigaciones? ¿Cómo y desde qué lugar visibilizamos un problema? ¿De qué manera participa la sociedad o una determinada política se legitima socialmente? ¿Cómo socializamos lo que se produce al interior de las universidades en beneficio de la sociedad? ¿Qué líneas de investigación y de extensión estamos jerarquizando?

El desarrollo de capacidad crítica, sensibilidad y profundidad en el análisis posibilitará al actor universitario participante poder advertir algún sesgo de ilegitimidad, discriminación, de abuso de poder, de condiciones antiéticas o de violencia política por parte del poder político. Son situaciones límite que exigen respuestas claras y muy firmes. No es casualidad que el primer síntoma que tienen los gobiernos totalitarios sea la tentación de intervenir, silenciar o neutralizar a las universidades. Ellas (sus docentes, sus estudiantes, sus dirigentes) se tornan riesgosas porque la autonomía y el pensamiento crítico constituyen una amenaza para cualquier régimen autoritario. La disidencia es inaceptable y lo diferente pasa a ser “enemigo”. Como se ve, el compromiso es

siempre con la democracia, con el ejercicio pleno de los derechos humanos, la inclusión y cohesión social y el desarrollo de la capacidad del pensamiento crítico. Por eso es imposible pensar al “sujeto universitario” (si es que se puede mencionar de esa manera) en términos de “amigo” o “enemigo” del poder de turno. Plantarse desde alguna de esas dos lógicas sería falaz y representaría una devastación de su condición autónoma y crítica.

El hecho de intervenir y tomar posición con respecto a determinadas políticas públicas no hace a la universidad ni más ni menos funcional o dependiente a los gobiernos de turno. En todo caso, se hace explícito el aval o la disidencia hacia una política de Estado determinada. Los aportes que pueda realizar desde el campo del conocimiento y de la extensión deben ser —y sólo en este sentido restringido— siempre funcionales a las políticas públicas: deben mejorarlas, velar por su cumplimiento, hacer aportes en sus formulaciones, desarrollos y evaluaciones, denunciarlas si son excluyentes o enriquecerlas en beneficio de la comunidad. Si este objetivo se logra no sólo se beneficia la sociedad en su conjunto sino que, tal como la experiencia lo demuestra, se jerarquiza la propia universidad y cada una de sus funciones sustantivas.

Desde esta visión se re-significa el sentido de la pertinencia de la universidad y su función social, profundizando los vínculos de la universidad con la sociedad y el Estado para el desarrollo de las políticas públicas inclusivas. Esta mirada no sólo se propone contribuir a una mayor calidad del sistema democrático sino que además se plantea favorecer las políticas académicas de docencia, investigación y de extensión permitiendo interpelar el conocimiento científico y generar condiciones de diálogo con los saberes locales, de modo de lograr una mutua imbricación y un mutuo aprendizaje que enriquezcan tanto a las ciencias como a las comunidades.

Bibliografía

Beltramino, Tamara y Kessler, María Elena (s/f). “Las políticas públicas frente al desafío de la inclusión social.” Inédito.

Bobbio, Norberto (1991). *El tiempo de los derechos*. Buenos Aires: Sisma.

CIN (2012). *Plan Estratégico 2012–2015*. Acuerdo Plenario 811/12, marzo.

Menéndez, Gustavo (2011). “Los desafíos presentes y futuros de la extensión universitaria.” *Revista +E*. Santa Fe, Argentina: Centro de Publicaciones de la Universidad Nacional del Litoral.

Naishat, Francisco y otros (1996). “Filosofía política de la vida universitaria.” *Revista Perfiles Educativos*. Vol. XVIII, nº 73. México DF: Universidad Nacional Autónoma de México.

.3

Esténciles, grafitis, pintadas inundan de perplejidad,
contagian su burla y enojo. Ocurrencias de ochava, promesas
incumplidas de tapial, cosmovisiones de muro...

Construcción de ciudadanía y Educación al Desarrollo. Fronteras y horizontes de una experiencia local

Construir ciudadanía /
Intervenciones

María Angélica Sabatier

Directora Ejecutiva del Programa de Formulación de Proyectos Sociales. Secretaría de Desarrollo Social. Municipalidad de Santa Fe.

Magalí Dolzani

Integrante Junior del Equipo Local del Proyecto. Estudiante avanzada de Ciencias Políticas. Universidad Nacional de Rosario.

Eduardo Gallo

Coordinador Ejecutivo del Programa Mejoramiento Integral del Oeste. Santa Fe Hábitat: agencia para el desarrollo social y urbano. Municipalidad de Santa Fe.

Laura Cerioni

Integrante Junior del Equipo Local del Proyecto. Estudiante avanzada de Licenciatura en Comunicación Social. Universidad Nacional de Entre Ríos.

Introducción

“Construir un Desarrollo Posible” ha sido una intervención interinstitucional gestada en el marco de la cooperación al desarrollo realizada con recursos del Programa EUROPaid, coordinada por el Gobierno de la Regione Marche (Italia), y llevada a cabo por organizaciones no gubernamentales europeas, la Universidad de Maceratta (Italia), la Municipalidad de la Ciudad de Santa Fe —donde se llevó adelante la experiencia de la que aquí se da cuenta— y el gobierno de la provincia del mismo nombre, que conformaron un diversificado conjunto de socios.¹

Por su estructura, el proyecto —apoyado en los Objetivos del Milenio y a partir de un objetivo central común—² desplegó acciones con propósitos particulares en cada territorio y posibilitó el contacto con las mejores experiencias italianas y europeas en redes de Educación al Desarrollo, teniendo en cuenta —al mismo tiempo— fundamentalmente la visión local sobre las relaciones entre *construcción de ciudadanía, Educación al Desarrollo y fortalecimiento de la sociedad civil*.

En el caso de Santa Fe Ciudad, los objetivos particulares aludieron específicamente a dar sustento a una comunidad capaz de afrontar los desafíos de su tiempo y al potenciamiento de las capacidades de proyectación y programación de los actores locales, operando en red. Ejecutada a partir de mayo de 2010 y por el término de 18 meses, la intervención tuvo su punto de partida en el abordaje de los conceptos estructurantes así como de las relaciones y nexos operativos entre ellos. Articulada y coordinada por la Municipalidad,

siguió un modelo de gestión entre actores gubernamentales y no gubernamentales, los cuales participaron de modo continuo en la identificación y ejecución de las actividades al tiempo que se iba consolidando el espacio de producción a través de un Grupo de Trabajo Ampliado.

Desde esta perspectiva, y tomando a la Educación al Desarrollo como herramienta efectiva, se relevaron intereses, necesidades y sobre todo se pensaron las acciones orientadas a fortalecer la condición ciudadana individual y colectiva.

1. Las cuestiones conceptuales principales:

construir ciudadanía, educación y comunicación al desarrollo

La acción local abre el juego a todos los actores implicados a través de un Coloquio Introductorio,³ con eje principal en el debate de ideas⁴ en torno a: la participación ciudadana en espacios locales; las interacciones entre gobierno y sociedad civil; la intervención de la sociedad en las políticas públicas; la descentralización entendida como la transferencia de poder a entidades estatales locales, ya que esto facilita la relación gobierno-ciudadanos e incrementa la eficiencia y la democratización de los espacios de decisión y es un mecanismo clave del desarrollo territorial que opera en un escenario local de interacción, esto es, la trama local de actores, relativamente autónoma y comprometida con el desarrollo de su territorio; la

1) Proyecto EUROPaid /126341. Socios: ABRAÇO (ONG, Portugal); CESTAS, Centro di Educazione Sanitaria e Tecnologie Appropriate Sanitarie (ONG, Italia); CVM, Centro Volontari Marchigiani (ONG, Italia); Circolo Culturale Africa (ONG, Italia); CISP, Comitato Internazionale per lo Sviluppo dei Popoli (ONG, Italia);

CISV, Comunità Impegno Servizio Volontariato (ONG, Italia); COSPE (ONG, Italia); Mondo Solidale (Cooperativa, Italia); Solidarités Jeunesses (ONG, Francia); S.O.S. Missionario (ONG, Italia); Università degli Studi di Macerata (Italia). Integrantes latinoamericanos: el Gobierno de la Provincia de Santa Fe y

la Municipalidad de la Ciudad de Santa Fe de la Vera Cruz.

2) El objetivo principal: “Contribuir a un sistema regional de Educación al Desarrollo para la Cooperación Descentralizada”; subsidiariamente: “Propender a la creación de redes sustentables de solidaridad y cooperación local, regional e internacional”.

3) “Construir un desarrollo posible. Apuntes de trabajo y síntesis de resultados”, mayo 2012, p. 21.

4) “La participación ciudadana en espacios locales”, conferencia de apertura del Coloquio Introductorio, a cargo de la Dra. Adriana Rofman de la Universidad Nacional de Gral. Sarmiento.

democracia de alta intensidad,⁵ es decir, más democracia y eficacia en el gobierno y gestión en red, multiplicidad de mecanismos y centros de decisión, cooperación no jerárquica.

Todas estas nociones tienen que ver con el empoderamiento⁶ de los actores sociales individuales y colectivos, con la co-construcción de condiciones ciudadanas potentes, responsables y participativas, que interpelan no sólo a las prácticas políticas sino esencialmente a las prácticas formativas formales y no formales, entre las que la transferencia del conocimiento socialmente apropiable adquiere particular relevancia en clave de desarrollo humano.

Para reflexionar sobre esto, se tomó como base a Manfred Max-Neef, quien expresa que:

“Necesidades humanas, autodependencia y articulaciones orgánicas son los pilares fundamentales que sustentan el desarrollo a escala humana. Pero para servir a su propósito sustentador deben, a su vez, apoyarse sobre una base sólida. Esa base se construye a partir del protagonismo real de las personas, como consecuencia de privilegiar tanto la diversidad como la autonomía de espacios en que el protagonismo sea realmente posible. Lograr la transformación de la persona —objeto en persona— sujeto del desarrollo es, entre otras cosas, un problema de escala; porque no hay protagonismo posible en sistemas gigantescos organizados jerárquicamente desde arriba hacia abajo”. (Max-Neef, 1993:30)

El desarrollo a escala humana apunta —entonces— hacia una necesaria profundización democrática y una concepción “desde abajo hacia arriba” (*bottom up*) de las estrategias sociales. En este punto corresponde mencionar que la expuesta es la concepción vigente de la Cooperación Descentralizada al Desarrollo, es la realizada por administraciones subestatales y está caracterizada por la descentralización de iniciativas y la incorporación de actores de la sociedad civil. Este enfoque de

cooperación reinterpreta el rol de las ONG como intermediarias ante el surgimiento de un nuevo espacio para los agentes locales al tener éstos mayor protagonismo y responsabilidad en la concepción de las propuestas de desarrollo económico y social. Tiene en la Educación al Desarrollo (EaD) una componente de alta significación y sus palabras clave son: pluralismo institucional, desarrollo participativo y descentralización.

Todo esto implica —entre otras cuestiones— la construcción sostenida de una ciudadanía diferente como meta y la adopción de la Educación al Desarrollo como herramienta estratégica. En su *Diccionario para la Educación al Desarrollo*, Hegoa⁷ la concibe como un proceso educativo encaminado a generar conciencia crítica, a promover una ciudadanía global políticamente activa y comprometida y a facilitar herramientas para la participación y la transformación social respecto de justicia y solidaridad. Desde el *Diccionario de Acción Humanitaria y Cooperación al Desarrollo*,⁸ se considera a la EaD como un proceso dinámico, interactivo y participativo orientado a la formación integral de las personas. Es un proceso a medio o largo plazo que posibilita la capacitación, formación y puesta en marcha de estrategias de transformación de la realidad global por parte de personas o grupos que la componen, por lo que impregna e influye sobre cuatro dimensiones diferentes: la personal, la de la comunidad local, la nacional y la internacional. Es un concepto dinámico que va evolucionando con las personas con las que interactúa, en el marco de la educación bien sea formal, no formal o informal.⁹

En orden a un fortalecimiento del capital humano y social, hacer EaD incluye —entre otras— acciones que propenden a: asegurar la equidad de género; incrementar la conciencia ambiental y el involucramiento por la sostenibilidad; promover políticas y acciones de prevención en salud y calidad de vida; sensibilizar en materia de derechos humanos (derechos sociales, derechos políticos, derechos económicos, derechos civiles y derechos culturales); fomentar la participación ciudadana; orientar actividades de

5) En su libro *Democracia de alta intensidad. Apuntes para democratizar la democracia*, Boaventura de Sousa Santos hace hincapié en que no hay una sino varias concepciones de democracia y propone la democracia participativa como alternativa a la democracia representativa. Concibe a la democracia participativa como una sustitución de las relaciones de poder por relaciones de autoridad compartida.

6) Clara Murguialday, Karlos Pérez de Armiño y Marlen Eizaguirre entienden al empoderamiento como un proceso por el cual las personas fortalecen sus capacidades, confianza, visión y protagonismo como grupo social

para impulsar cambios positivos de las situaciones que viven. La filosofía del empoderamiento tiene su origen en el enfoque de la Educación Popular desarrollada a partir del trabajo de Paulo Freyre en los años 60, y ambas están muy ligadas a los denominados enfoques participativos, presentes en el campo del desarrollo desde los 70. 7) Hegoa, organización sin ánimo de lucro del País Vasco, que trabaja en la promoción del desarrollo humano, amplía estos conceptos y establece que la EaD pretende construir una ciudadanía global cuyas demandas, necesidades, preocupaciones y análisis se tengan en cuenta a la hora de la toma de decisiones políticas,

económicas y sociales. La entiende como una educación que busca que las personas se comporten como actores capaces de realizar análisis críticos de la realidad y de imaginar y proponer modelos de desarrollo satisfactorios, sustentables y equitativos.

8) En este diccionario, Marlen Eizaguirre reconoce que existen dos grandes interpretaciones de la EaD. Por un lado, una concepción específica, que limita sus contenidos a los problemas norte-sur; por el otro, una concepción más amplia e integral según la cual la EaD sería una denominación genérica que englobaría otros tipos de educación:

intercultural, en valores, para la solidaridad, para la tolerancia, para la paz, etcétera.

9) En lo formal, promueve valores y actitudes referidos a justicia-equidad, tolerancia, solidaridad y cooperación, entre otros. No es un contenido sino un posicionamiento ante la enseñanza que pretende suscitar un cambio positivo de actitudes y prácticas a través de una concepción multidireccional del proceso de enseñanza-aprendizaje basado en una construcción dinámica de los saberes. En lo no formal e informal, comprende acciones como campañas de sensibilización, movilizaciones, denuncias, lobby político, etcétera.

voluntariado social; generar apoyo y adhesión a diferentes proyectos culturales, impulsar el trabajo en red de organizaciones sociales, instituciones públicas y privadas; promover acciones de formación al consumidor y visibilizar la necesidad de la gestión de riesgos. Como algo no escindible de la EaD apareció, por interés de los propios actores, la cuestión de la Comunicación al Desarrollo en tanto instrumento que contribuye a lograr los objetivos de aquélla y la sostenibilidad de los resultados de cada acción,¹⁰ ya que concibe al sujeto como protagonista activo situado desde donde se enuncia la palabra y no como simple receptor de un mensaje. Así, Educación y Comunicación (EyCaD) constituyen herramientas estratégicas convergentes para el desarrollo a escala humana y por lo tanto estructuran y potencian la construcción de ciudadanía. Conceptualizadas en conjunto, buscan promover una cultura de solidaridad recíproca; y como educativo-comunicativo participativo, uno de los objetivos principales es que los diversos actores aprendan de la experiencia común.

2. Modalidad de abordaje

Desde la plataforma de ideas hasta aquí expresada, la intervención se desarrolló como un proceso cooperativo entre pares —sin arriba, sin abajo— a través del cual fluyó la construcción de saberes, la circulación de experiencias, aparecieron temores, expectativas, necesidades, fortalezas, debilidades y, sobre todo, se configuró un espacio en el que fue posible tomar registro de cada una de las cuestiones que emergieron.

La acción local consistió en el abordaje analítico de la EyCaD en la ciudad a través de seminarios con instituciones de la sociedad civil y organismos públicos y privados; el relevamiento de las características de las Organizaciones de la Sociedad Civil (OSC) locales vinculadas a la temática; la documentación de sus relatos y, a partir de ello, la inclusión sistemática los encuentros de trabajo e instancias colectivas de intercambio con otros actores institucionales tanto públicos como privados.

Se siguió lo que se conoce como “estrategia caracol”, partiendo de un pequeño núcleo de representantes de instituciones que por su experiencia, trayectoria y conocimiento del campo conceptual y de trabajo, posibilitaron la incorporación gradual y sistemática de otros actores —principalmente OSC—, vinculados de un modo u otro a la problemática de la EyCaD.

De este modo, ya en el inicio de la acción local, se conformó el Grupo de Trabajo Ampliado (GTA), integrado por los miembros del

Equipo Local de Proyecto —ELP—,¹¹ representantes de OSC,¹² las ONG Italianas con asiento en la ciudad, CISP y GVC, distintas áreas del gobierno local ligadas al desarrollo social y la Universidad Nacional del Litoral a través de la Secretaría de Extensión. Actor significativo del desarrollo local, la UNL, a través de la función de extensión, ha venido realizando en las últimas décadas un fuerte trabajo territorial basado en el relacionamiento con los actores sociales, centrado en la transferencia del conocimiento socialmente apropiable y realizado a la manera en que se concibe la EaD. Hasta fines del año 2007 no había habido por parte del gobierno local un acompañamiento consistente de esa trayectoria. Luego, en coincidencia con el enfoque extensionista y su modalidad participativa, el municipio, con el desembarco de “Construir un Desarrollo Posible”, estrechó una alianza natural con el objeto de profundizar la construcción de trayectorias a recorrer en distintos sentidos por los actores sociales en la búsqueda de mejores condiciones para encarar sistemáticamente la transformación de la realidad.

3. Acerca del recorrido efectuado

El trabajo desarrollado excedió las expectativas iniciales; la dinámica alcanzada hizo necesario profundizar las acciones de formación y fortalecimiento e hizo posible sentar las bases de una red local. Al relevamiento de 45 OSC —cuyos resultados constan en páginas 26 a 37 de la publicación reseñada en la nota 3— se sumaron instancias de fortalecimiento cuya necesidad emergió como resultado de la interacción permanente.

El Seminario “La Educación al Desarrollo en Santa Fe, un camino firme hacia la construcción de ciudadanía”¹³ puso de manifiesto la necesidad de repensar lo educativo desde los más tempranos años de vida, rompiendo el molde de lo vigente, y desde un enfoque de ciudadanía democrática como narrativa para la EaD.

El taller denominado “Educación al desarrollo en el contexto de redes locales, regionales e internacionales de cooperación” hizo factible la identificación de los 5 principios básicos —desde la mirada local— de la EyCaD: funcionamiento en red; consenso en el entramado político; cooperación interinstitucional e interregional; igualdad y cultura de la solidaridad recíproca. Coordinado por la Secretaría de Extensión de la UNL, permitió a los participantes establecer las estrategias necesarias para sostener los principios mencionados en las acciones locales: el intercambio de información y experiencias para organizar proyectos concretos; la conformación de redes con fines específicos; la promoción de acciones que

10) Acción, es entendida —para la cooperación al desarrollo— como un conjunto capaz de configurar un proyecto de desarrollo.

11) El Equipo Local de Proyecto estuvo integrado por los autores del presente artículo.

12) Integraron el Grupo de Trabajo Ampliado las OSCs Juanito Laguna, Madres Inundadas, Cooperativa Santa Rosa Avanza, Centro Interdisciplinario para la Prevención de Enfermedades de Transmisión Sexual y SIDA (CIPRESS), Lugar Barrial de Ajedrez (LBA),

Asociación Civil Suzy Tomas, Quo Vadis, Palabras, Servicio de Educación Popular (SEP), Comitato Internazionale per lo Sviluppo dei Popoli (CISP), Gruppo di Volontariato Civile (GVC) y el periodista Aldo Quiroz, en su condición de referente de medios de

comunicación comunitarios.

13) Realizado en abril de 2011, en Rosario, por convocatoria de la Subsecretaría de Cooperación y Relaciones Internacionales del Gobierno de la Provincia de Santa Fe en calidad de socio del Proyecto.

impulsen nuevas pautas culturales, que cambien la lógica de lo individual por la lógica del tejido en red; el fortalecimiento de los espacios públicos; la promoción del encuentro entre vecinos de diferentes sectores; la validación de las propuestas por parte de los beneficiarios de los resultados para lograr su interés, involucramiento y participación activa.

El CISP, en su condición de socio, y el Área de Cooperación Internacional del Centro Balear compartieron su experiencia sobre gestión de proyectos con financiamiento vía la cooperación descentralizada, uno como ONG y el otro como expresión local de un gobierno subnacional.

Con el propósito de reforzar la formación de recursos humanos en torno a la formulación de proyectos de cooperación —significativa demanda expresada por las OSC— se presentaron dos candidaturas a la 5ta. Convocatoria para la Formulación de Iniciativas en el Campo de la Inclusión Social que realiza periódicamente Innova Integra–Mercociudades.

En el mismo sentido se llevaron a cabo las Jornadas Introdutorias al Ciclo de Gestión de Proyectos de Cooperación, consistentes en dos encuentros intensivos a cargo del Equipo Local de Proyecto.

En éstas se abordaron cuestiones como la construcción de consensos en torno al diagnóstico del problema, la producción de la información necesaria para el análisis y comprensión de sus causas, la cooperación para la delimitación de la acción capaz de contribuir a la modificación favorable de la situación no deseada, la celebración de alianzas y su sostenimiento en todas las etapas y fases del ciclo.

En el marco del XI Congreso Iberoamericano de Extensión Universitaria¹⁴ se comunicaron, en la Mesa de Trabajo “Gestión Mixta de Problemáticas Socio Comunitarias”, los resultados alcanzados hasta ese momento.

4. Hallazgos de esta primera fase

El trabajo desarrollado deja como enseñanza principal que, si bien distintos actores de la comunidad local vienen desarrollando acciones que se inscriben en el campo de la EyCaD y, por lo tanto de la construcción de ciudadanía, no ha habido una apropiación operativa de estos conceptos como tales. Por ello, los mismos actores han señalado como fundamental que se puedan consolidar estas nociones a través de espacios de debate, de diálogo y producción que impacten sobre el conjunto de la sociedad. Resulta muy oportuno señalar que las principales convergencias y coincidencias se presentaron en cuanto a la necesidad de:

¹⁴ Organizado por la UNL y realizado en Santa Fe de la Vera Cruz entre el 22 y el 25 de noviembre de 2011 bajo el lema “Integración, Extensión, Docencia e Investigación para la Inclusión y Cohesión Social”.

construir una estrategia interinstitucional común y a largo plazo de EyCaD, coordinar acciones de manera conjunta entre el gobierno local, la sociedad civil, las universidades y otras instituciones; impulsar conferencias, foros, debates, talleres, y sobre todo experiencias concretas y durables; definir prioridades de educación y comunicación al desarrollo para la ciudad; capacitar formadores sobre el uso de metodologías activas y participativas; alentar a las instituciones educativas para que incorporen el enfoque en el proyecto institucional y la currícula escolar; realizar campañas de sensibilización del conjunto de la sociedad y promover valores como solidaridad y cooperación; impulsar la inclusión del enfoque en la educación de los niños desde su más temprana edad con integración de la familia, y fomentar acciones solidarias de modo sistemático. Resultados éstos de una instancia que los actores entienden como el inicio de una larga trayectoria, son concebidos por ellos como los puntos de partida de una fase futura.

Bibliografía

- Argibay, Miguel; Celorio, Gema y Celorio, Juanjo (1997). “Cuadernos de Trabajo de Hegoa. Educación para el Desarrollo. El espacio olvidado de la cooperación.”, n° 19. Disponible en: http://fongdcam.org/manuales/educaciondesarrollo/datos/docs/A_docs/b_1_3_espacio_hegoa.pdf - Agosto 1997.
- Argibay, Miguel y Celorio, Gema (2005). “La Educación para el Desarrollo”. *Manuales de Formación*. Cooperación Pública Vasca. Disponible en: http://biblioteca.hegoa.ehu.es/system/ebooks/15211/original/La_educacion_para_el_desarrollo.pdf
- Caballero González, Iztar (coord.) (2004). “Cuaderno de Trabajo de Educación para el Desarrollo”. Edición UNESCO Extea. Disponible en: <http://educaciondesarrollo.fongdcam.org/files/2012/01/caballero.pdf>
- Celorio, Gema y López de Munain, Alicia (coords.). *Diccionario de Educación para el Desarrollo*. Hegoa. Disponible en: http://pdf2.hegoa.efaber.net/entry/content/158/diccionario_2.pdf
- De Sousa Santos, Boaventura (2004). “Democracia de Alta Intensidad. Apuntes para democratizar la democracia.” La Paz: Edit. Unidad de Análisis e Investigación del Área de Educación Ciudadana de la Corte Nacional Electoral de la República de Bolivia. 1ª edición.
- Max-Neef, Manfred (1993). “Desarrollo a escala humana.” Montevideo: Nordan-Comunidad.
- Municipalidad de Santa Fe de la Vera Cruz (2012). “Construir un desarrollo posible: Apuntes de trabajo y síntesis de resultados.” Editor Responsable María Angélica Sabatier, ISBN en trámite.
- Pérez de Armiño, Karlos (dir.). *Diccionario de Acción Comunitaria y Cooperación al Desarrollo*. Icaria y Hegoa Editores, Diccionario online: <http://www.dicc.hegoa.ehu.es/>

Perspectiva interdisciplinaria en extensión. Un desafío para la construcción de ciudadanía

Construir ciudadanía /
Intervenciones

María Laura Marelli / Viviana Marucci / Rita Masi
Docentes de la carrera de Trabajo Social de la Facultad de
Ciencias Jurídicas y Sociales. Universidad Nacional del Litoral.

Pretendemos aportar al debate acerca de cómo la relación dialéctica disciplina–interdisciplina interviene en la construcción participativa de lo público, transformándose ésta de aparente debilidad en su principal riqueza.

A partir de la demanda de la vecinal de un barrio del borde noroeste de la ciudad de Santa Fe en cuanto a construir una caracterización de su población que permita diseñar, participativamente, políticas institucionales transformadoras, se desencadenó un Proyecto de Extensión de la Cátedra Metodología I, carrera de Licenciatura en Sociología y Ciencias Políticas, Facultad de Humanidades y Ciencias, en conjunto con la carrera de Licenciatura en Trabajo Social, Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales, ambas pertenecientes a la Universidad Nacional del Litoral.

En virtud de la densidad demográfica del barrio, durante el período 2008 y 2009 se diseñó e implementó el primer proyecto de extensión: “Relevamiento sociodemográfico, Vecinal Domingo F. Sarmiento, ciudad de Sta. Fe, Pcia. de Santa Fe”, para el cual se seleccionó sólo un recorte del territorio. El mismo se implementó desde una metodología cuantitativa, de carácter exploratorio. En diálogo y coordinación permanente con la Comisión Directiva de la Vecinal Sarmiento del barrio Cabal, se identificó como una de las principales problemáticas la escasa participación de los vecinos en la gestión comunitaria, como también la insuficiente articulación entre las numerosas instituciones barriales. Esto trae como consecuencia la fragmentación de las acciones institucionales y transforma la cantidad de propuestas en obturación de procesos de participación y



empoderamiento de los vecinos como sujetos políticos, proceso que se ve acentuado por las acciones clientelares de los distintos agentes político-partidarios que operan en el barrio. Se verifica entonces la existencia de una ciudadanía que adquiere características de pasiva o de baja densidad, en la cual los habitantes sólo son destinatarios de los servicios institucionales pero no participan en la toma de decisiones y en la construcción de las políticas directrices de las mismas. Surge así un desafío, una tarea a emprender vinculada a propiciar un tránsito hacia una ciudadanía activa, construida en procesos conjuntos, habilitadora de la “palabra y la acción”, y que se proponga trascender los límites territoriales.

En este sentido, la Vecinal Sarmiento, desde la óptica de la nueva gestión, tiene como uno de sus lineamientos prioritarios que los vecinos no sólo sean destinatarios de los servicios que allí se brindan sino que formen parte activa de los espacios institucionales en todas sus dimensiones, a efectos de transformar conjuntamente las problemáticas actuales del barrio.

Esta institución motoriza la consolidación de un espacio articulador que vincule a la mayor cantidad de instituciones comunitarias y también lidera la búsqueda de agentes externos que colaboren en este proceso desde diversas dimensiones. En este caso, entiende que la Universidad puede acompañar sus procesos.

Este posicionamiento habilitó la continuidad de un segundo proyecto y permitió abarcar la totalidad territorial. El mismo se llevó a cabo durante el período 2009–2010, lo cual posibilitó afianzar el vínculo y el intercambio entre los integrantes de la vecinal y la Universidad, tanto docentes como estudiantes del segundo ciclo de las mencionadas carreras.

Se retomó de ese modo un proceso de debate y construcción conjunta en el que se recabaron datos de otro sector del barrio. Luego del procesamiento y análisis de los mismos, nos encontramos en la instancia de socialización con la comunidad y construimos una producción escrita que dio cuenta del proceso, en la que participaron todos los actores involucrados, atendiendo especialmente a que los datos más recientes sobre



la intencionalidad de este proyecto estuvo puesta en contribuir a desarrollar y fortalecer la capacidad institucional de la vecinal

el barrio Cabal eran los provenientes del Censo de Población y Vivienda del año 2001, por lo que esta información hizo factible realizar un diagnóstico preciso de la situación sociodemográfica de la población más vulnerable y contribuyó al logro de una caracterización de la pobreza con su realidad multifacética. Los procesos constitutivos de los barrios se ven atravesados por condicionantes estructurales que dan cuenta de la lógica neoliberal imperante. Algunas manifestaciones de la cuestión social se reflejan en la dinámica de los procesos migratorios y en el grado de riesgo en el que se encuentran los territorios expuestos a las cambiantes condiciones naturales y sociales.

Integrando este territorio particular, se identifica un sector que se configura sobre suelos de asentamiento producto del relleno de zonas de depresión. En tanto no existe una urbanización planificada desde el Estado, la producción social y física del hábitat ha sido resuelta por los propios vecinos de manera aleatoria, atendiendo a la urgencia de sus diversas necesidades.

Los mismos vecinos identifican sectores que no figuran en planos municipales y por lo tanto no pueden acceder a servicios públicos. La necesidad que se plantea desde la vecinal se relaciona con dar visibilidad a estas situaciones, al barrio como tal, a posicionarlo desde un conocimiento real del mismo. En palabras de la presidenta de la vecinal: (necesitamos) “herramientas para decir que éste es nuestro barrio; nosotros vivimos acá, y éstas son nuestras necesidades (...) que el resto de la sociedad nos pueda ver. El aval de la Universidad es importante”.

La intencionalidad de este proyecto estuvo puesta en contribuir a desarrollar y fortalecer la capacidad institucional de la vecinal con el establecimiento de un ámbito de análisis, debate e intercambio de propuestas entre el mundo académico y las instituciones barriales acerca de los temas relevantes respecto de la problemática social de sus habitantes.

La información obtenida posibilita sustentar científicamente la gestión de las instituciones que trabajan en el barrio, ya que identifican el obstáculo de carecer de información adecuada y confiable sobre el colectivo poblacional, con especial interés

en identificar condiciones de vulnerabilidad, para el diseño de proyectos y programas de intervención.

La formación profesional, vinculada aquí con la extensión, nos interpela a habilitar nuevos modos de intervención social, donde el encuentro sistemático y sinérgico de múltiples saberes, que circulan en diferentes ámbitos, habilite el diálogo constituido en herramienta indispensable, posibilitador de transformación social, fundado en una racionalidad humanizante.

Desde esta perspectiva, concebimos la extensión universitaria, como una práctica social, sustentada en conocimientos teóricos–metodológicos, que responde a perspectivas epistemológicas y asume un compromiso ético–político con la realidad social, pensada desde las implicancias del “encuentro” con otros sujetos que significa su inserción en la realidad social.

A través de su participación activa en las distintas instancias que formaron parte de la implementación del proyecto de extensión, los miembros de la vecinal, específicamente integrantes del Comisión Directiva, manifestaron su involucramiento y compromiso en la tarea. Estuvieron presentes junto al equipo, aportaron en la difusión de la actividad concreta de relevamiento entre los vecinos y sus características y proporcionaron elementos para la construcción del instrumento desde los aspectos relevantes que les interesaban conocer y la realización de ejercicios de prueba del instrumento para constatar errores en su formulación previamente a la puesta en acto con los vecinos.

La figura de la Universidad (desde el abordaje interdisciplinario de Sociología, Ciencias Políticas y Trabajo Social), en este contexto, resulta un aporte significativo en la construcción de categorías de análisis para comprender y explicar una realidad compleja y dinámica y para hacerse de elementos y herramientas que posibiliten, desde la fragmentación imperante, construir una visión más totalizadora y abordar acciones concretas desde el espacio público que habiliten no sólo el reclamo sino la participación en el diseño de políticas públicas comunitarias. Por lo tanto, nos dimos un trabajo docente, previo a la implementación en sí del instrumento de recolección de datos, junto a los estudiantes de las carreras mencionadas, pensando una estrategia capaz de contribuir a la integración personal, como desde los saberes disciplinares, que enriqueciera todo el proceso.

Se planificaron instancias capaces de propiciar la puesta en tensión de los conocimientos teórico–metodológicos en situaciones concretas que problematizaran la dimensión ético–política de las profesiones. Las instancias pautadas resultaron altamente significativas, nos permitieron pensar la extensión en vinculación íntima con los procesos de formación profesional, donde se insta al estudiante a poner juego sus saberes, representaciones y habilidades, materializando un aporte a la comunidad–institución en la que se inserta.

Para llevar adelante este proceso, se apeló a la estrategia docente de taller, entendido éste como espacio de reflexión–problematización de

la realidad, donde los sujetos participantes (docentes–estudiantes) puedan reconocerse como productores de la tarea.

Instalar como premisa el aprender a co–pensar junto con otros, cooperar, desarrollar actitudes de tolerancia y solidaridad que provoquen rupturas en la lógica individualista pero que rescaten la individualidad y el compromiso de aportar creativa y críticamente a la totalidad. La puesta en común de los saberes, necesidades e intereses, resultó ser la materia prima indispensable en la construcción de un proceso compartido, colectivo y democrático. Este espacio dio cuenta de la diversidad de saberes, siempre con la intención de evitar que se establezcan jerarquías, valorizando los aportes diferenciales desde la interacción a través de la participación activa de todos.

Considerando que cada uno requiere su propio tiempo reflexivo y que en todo proceso se producen avances y retrocesos, oscilaciones y dudas, es en este espacio donde es posible fortalecer una multiplicidad de aspectos que propician el aprendizaje, como son las vivencias, las emociones, la toma de la palabra, la discusión respetuosa y la acción.

Tanto el pensamiento como el sentimiento forman parte de estos procesos compartidos en tanto no se desarrollan naturalmente sino que se construyen desde iniciativas como ésta.

Cuando las temáticas abordadas interpelan la cotidianidad personal, familiar y comunitaria, se hacen presentes supuestos construidos socialmente bajo la forma de representaciones y prejuicios, entendidos como constructos individuales y sociales, pero a partir ellos que se logró llevar adelante un proceso de explicitación, desnaturalización y mirada crítica. Se instituyó un proceso enriquecido puesto que aconteció en interrelación con otros con quienes compartir y disentir, en un intento de poner en tensión los propios supuestos. Proceso, en definitiva, educativo para todos los intervinientes en cuanto transformador de subjetividades.

Estos talleres transitaban por distintos momentos de integración e intercambio de los participantes e hicieron posible la conexión con sus sentimientos, interpelaron sus juicios valorativos, sus prácticas, y pusieron a la luz las representaciones respecto de la pobreza, las necesidades, recursos y proyectos. Todo ello coincidente con el hecho de que la institución vecinal se erige como “punto de unión, referencia”, como “refugio” y significación dentro de un contexto barrial, de construcción de una mirada teórica compartida, que potencia su creatividad e instala un pensamiento indagador, divergente y flexible, que propone nuevas categorías de análisis para una mayor inteligibilidad del escenario, teniendo como intención superar la dicotomía teoría–práctica, huellas de origen de las disciplinas participantes.

Remitiéndonos a los orígenes de las mismas, Sociología y Ciencias Políticas nacen al resguardo de la teoría como instancias productoras de conocimientos necesarios para comprender y actuar sobre la sociedad; mientras que Trabajo Social tiene un origen que se ubica en el polo opuesto de la dupla. Nace



como mano operativa del Estado-nación para llevar adelante las políticas sociales. Esta experiencia sedimentó un espacio para la construcción y discusión del instrumento de relevamiento de datos, donde cada estudiante puso en escena sus debilidades y fortalezas como también sus intenciones de superarlas.

La instancia del reconocimiento territorial, previa al relevamiento, fue ocasión de intercambio y aprendizaje, permitió revisar el instrumento a la luz de la observación del escenario concreto. Dio lugar a pensarse en vinculación a categorías teóricas previamente abordadas: pobreza, vulnerabilidad, cuestión social, entre otras.

La discusión del instrumento con los vecinos permitió interactuar e incorporar la mirada y los saberes de la propia población, la cual participó igualmente junto a los docentes de ambas cátedras.

La encuesta construida de la manera descrita contiene variables referidas a la identificación del núcleo familiar y de la población,

sus características sociodemográficas, incluyendo variables relacionadas con los aspectos educativo, ocupacional, de salud, programas sociales, características de la vivienda y servicios con que cuentan, grado de conocimiento y participación en las instituciones barriales, problemas comunitarios. El diseño de la matriz de datos y procesamiento, a través del software que posibilite la construcción del objeto del estudio, constituyó otro aspecto de este proceso de aprendizaje. Debido a lo imperativo de reforzar el conocimiento en cuanto a la producción de textos académicos, se pautó un encuentro con docentes de cátedra de Producción de Textos Académicos. La intencionalidad estuvo puesta en que los estudiantes adquirieran habilidades en la escritura científica y a la vez dejar plasmado un producto que diera cuenta de lo vivido y realizado, facilitando a los vecinos la apropiación de la información.

Todo este trayecto estuvo acompañado por un estudiante de la carrera de cine, lo que hizo factible la realización de una producción audiovisual con el objetivo de no ser sólo en un aprendizaje en situación real (de contenidos teóricos y metodológicos asociados a la cátedra) sino con la mirada puesta en que la experiencia pueda proporcionar un anclaje que la exceda y posibilite procesos de inserción en las problemáticas sociales y en alternativas de intervención en ellas, lo que contribuye a una formación como profesionales comprometidos con el medio.

En tanto, se erige como función de la Universidad

“exponer el conjunto de conocimientos y hacer que aparezcan los principios al mismo tiempo que los fundamentos de todo saber, pues no existe capacidad científica creadora sin espíritu especulativo.” (Schleiermacher, 1998:270)

Esta práctica encierra la riqueza de concretarse en la intersección de disciplinas de las Ciencias Sociales, que no siempre encuentran un lugar desde la formación profesional para interactuar y concretar un espacio de aproximación al campo de la futura intervención profesional.

La participación en este proyecto, en clave de proceso, pretendió dejar huellas para que los estudiantes construyeran otras maneras de poner tensión los conocimientos teóricos y prácticos que se imparten en las carreras, en contacto con una experiencia concreta de trabajo de campo, con otros: otros estudiantes, otros sectores sociales, otras instituciones, otros docentes, generando espacios que fortalezcan el lazo social, diseñando nuevos trayectos para apropiarse y posibilitar la apropiación de la trama de la ciudad. Estos encuentros tuvieron como objetivo construir nuevos saberes para elaborar una estrategia integral e innovadora atravesada por las dimensiones: teórico–epistemológica, metodológico–instrumental y ético–política.

La interdisciplinariedad genera un aprendizaje significativo porque quienes lo constituyen pueden ser capaces de reconocer su propia acción y la de los otros, vinculándose con un modo singular de aprender a hacer, convivir, alcanzar nuevos conocimientos y expresarlos.

Ello se evidencia en la creación de estos espacios colaborativos, que potencien la participación de los estudiantes desde el compromiso, la actitud crítica, propositiva y de discernimiento, desdibujando los límites disciplinares, sin diluir la singularidad que le otorga carácter y que por lo tanto requiere el aporte de cada una de sus perspectivas a partir de la diversidad de vías de acceso a la realidad, confiriéndole así sentido a su multidimensionalidad y complejidad.

Este camino no es nuevo y ha sufrido rupturas y continuidades en esta relación dinámica entre la teoría y la práctica y entre las distintas disciplinas y profesiones. Esta experiencia posibilitó la visibilización y problematización constante de la tensión originaria entre teoría y práctica en pos de superar las *marcas de origen* de cada una de estas disciplinas. Las mismas se han

ido constituyendo históricamente en representantes de cada uno de estos polos, construyendo prácticas y discursos, ya desde la formación profesional, que contribuyen a fragmentar aún más la realidad en la que el “experto” domina desde sus competencias todos los aspectos de un campo.

Es preciso entonces propiciar el estatuto de la carrera de Trabajo Social en el ámbito universitario, donde este diálogo con las otras disciplinas se realice desde un encuentro y no desde la subordinación. Subordinación históricamente asumida y combatida desde diferentes esferas para lograr que tanto estudiantes como docentes accedan a las mismas oportunidades de formación que otras disciplinas en el ámbito universitario. Aún hoy se continúa verificando en las intervenciones del trabajo social este carácter de subalternidad respecto de otras disciplinas con las que interactúa en su cotidiana labor. Si bien se han realizado grandes avances, estas continuidades no deben dejar de tensionarnos para abandonar la égida de las otras profesiones.

Sin desconocer el carácter interventivo del trabajo social y su compromiso con la defensa de los derechos humanos fundamentales, sostenemos que resulta imperioso que la formación académica de la profesión se concrete en el ámbito universitario. Aquí queremos dedicar un párrafo a destacar el proceso llevado adelante por la anterior Escuela de Servicio Social de Santa Fe, hoy carrera de Licenciatura en Trabajo Social de la Universidad Nacional del Litoral, lo cual significó el logro de un anhelo construido a lo largo de los más de 60 años de vida de nuestra institución y que fue concretado a fines del año 2010. Plantear un diálogo de igual a igual entre las carreras que formaron parte de este proyecto permitió reconocerse en las fortalezas y debilidades desde la formación profesional.

Algunos estudiantes de trabajo social expresan que, en la formación, se le está otorgando mayor relevancia a las metodologías cualitativas, mientras que a las cuantitativas se les destina menos tiempo y profundidad, lo cual ocasiona dificultades en las intervenciones y en las investigaciones profesionales, que los colocan en situación de desventaja frente a la formación del sociólogo y del cientista político. Se destaca así que, a partir de este proyecto de extensión, pudieron acercarse a las mismas y problematizar sobre los prejuicios de la lógica positivista con los que se encuentran impregnados, pero rescatando que estas herramientas como tales no tienen un fin en sí mismo, sino que el sentido le es otorgado por el sujeto. Es importante hacer visible que estos puntos de tensión también fueron objeto de debate en el diseño del nuevo plan de estudio de la Licenciatura en Trabajo Social que actualmente implementa la carrera.

Por otra parte, los estudiantes de las otras disciplinas reclaman poder contar en su formación de base con espacios de aprendizaje que se construyan desde anclajes territoriales, que les permitan acercarse al “otro”, “conocer sus significaciones”, los “sentidos de su acción”, lo que identifican como falencia en su formación profesional. El desarrollo y la profundización de las metodologías cuantitativas,

“

La interdisciplinariedad genera un aprendizaje significativo porque quienes lo constituyen pueden ser capaces de reconocer su propia acción y la de los otros, vinculándose con un modo singular de aprender a hacer, convivir, alcanzar nuevos conocimientos y expresarlos.



además de los docentes referentes del proyecto, contó con el acompañamiento del Observatorio Social, institución dependiente de la Universidad Nacional del Litoral que puso a disposición los docentes para la apropiación del software de carga de datos y las instalaciones edilicias y sus recursos para que los estudiantes concurren con el acompañamiento docente a hacer esta tarea. Algunas expresiones al respecto son: “El poder desarrollar destrezas y habilidades en el uso de ambos métodos nos permite realizar recortes analíticos y operativos frente a esta realidad tan compleja”. “Otro aporte significativo de la experiencia, fue poder ir avanzando en la producción de textos académicos que nos permitan poner en escena nuestras posturas fundadas frente a las distintas manifestaciones de la cuestión social, desde lógica dialógica con distintos actores y diversos saberes.” Dar cuenta de este proceso es rescatar la significación que algunos estudiantes le otorgaron al mismo: “La contribución de todas las miradas, el debatir y el poder consensuar fue enriquecedor”. “Este proyecto nos permitió ampliar nuestros horizontes y generar nuevos modos de ver e interpretar la realidad.”

Simultáneamente, se generaron fricciones entre los estudiantes de las otras disciplinas, como también en relación con los referentes de la vecinal, cuyas ideas de los saberes profesionales se encuentran asociadas a imágenes prefiguradas y poco flexibles. Mientras que el trabajo social se haya identificado con la asistencia a poblaciones vulnerables, el quehacer de los sociólogos y politólogos se encuentra vinculado a la producción de conocimiento científico y a funciones públicas.

Por ello, la implementación de este proyecto de extensión implicó generar estrategias en espacios de interlocución y evitar la naturalización de las representaciones sociales contenidas en cada discurso. Estas racionalidades coincidentes con las de la sociedad que las produce va sedimentando legitimaciones en acciones concretas, y es necesario hacerlas perceptibles para construir otra racionalidad. Sostenemos así que

“la interdisciplinaridad es la respuesta actual e imprescindible a la multiplicación, fragmentación y división de los conocimientos; proliferación y desmedido crecimiento de la información que, complejizando la complejidad en la que vivimos, se ha transformado en algo estructural e irreversible.” (Rodríguez Neira, 1997)

Se favorecieron fisuras en las construcciones de las fronteras disciplinarias tradicionales. La opción pedagógica da cuenta de un proceso de enseñanza y aprendizaje imbuido de una perspectiva interdisciplinaria y compleja, que habilite la legibilidad de los escenarios actuales como una totalidad relacional para la construcción de lo público. Apostamos a la creación de procesos de autonomía, espacios de participación interactoral, desde estrategias singulares e innovadoras, que fortalezcan la dimensión política de los sujetos. Entendemos, con Castoriadis, que sólo la educación (*paideia*) de los ciudadanos puede dar contenido verdadero y

auténtico al “espacio público” asumiendo el compromiso de participación en la vida política desde la democratización de las relaciones sociales, ampliando y universalizando los derechos. Por ello es imperativo un compromiso con el saber en un contexto en el que la ciencia se encuentra compelida con los relatos que la estructuran, y se ponen en tensión la legitimación de las instituciones que sustentaban el lazo social.

Por eso el compromiso no debe ser sólo docente sino también ser compartido por los estudiantes para que pongan a disposición sus elaboraciones y conocimientos adquiridos en la experiencia, en vinculación con otras asignaturas, estimulando la participación en clave de ciudadanía. Compromiso con la formación y compromiso de intervención en la comunidad, que permite ampliar los horizontes de sentido, desestructurar la óptica desde la que son comprendidos los procesos sociales y, aún más, posibilita adentrarse en otras realidades que conviven en la misma ciudad y que se encuentran ocultas tras líneas invisibles. Éstas, al decir de Bauman, se constituyen en espacios no reconocidos, inexistentes en nuestros mapas mentales.

Estructurar nuevos mapas mentales, acompañados de procesos que eviten la fragmentación de la ciudad, en lugares que son evitados, eliminados de los trayectos por donde transcurren sus vidas cotidianas; dará lugar a erosionar fronteras impuestas de la mano de prácticas sociales potenciadoras de capacidades y libertades.

Estos trayectos y sus convergencias evidencian la categorización de los espacios y suponen una sucesión de perspectivas de la ciudad, con sus ritmos, sus pausas, sus intercambios.

El espacio público adquiere así un lugar trascendental, donde los sentimientos de identidad y saberes comunes de la población en la creación de los mismos tienen una trascendencia histórica y establecen una imagen de la ciudad en su conjunto donde en ese interjuego de intereses y lucha de poderes se configura un campo de tensiones y conflictos, porque no todos lo conciben como un derecho sino como mercancía de lucro.

Desde esta tensión, los procesos sociales en tanto red de actores expresan una conflictividad social en la que los sectores que se encuentran ubicados en las zonas de vulnerabilidad social ven obturado su acceso a todos a los bienes producidos colectivamente y también son “separados”, excluidos de la trama de la ciudad. Las imágenes de lo urbano son una construcción no acabada, sino que se van configurando en cambios y alteraciones a partir de nuevos elementos significativos. Acordamos con Davallon en la necesidad de contrarrestar la violencia simbólica, cultural, que los grupos dotados de poder social y económico son capaces de imponer sus intereses y sus gustos, asignando subrepticamente sentido a los lugares.

Sin desconocer que somos producto de una sociedad, es imprescindible establecer un compromiso con esa realidad, lograr un distanciamiento crítico con ella para poder transformarnos en productores de nuevos modos de habitar, animados a la

configuración de nuevas categorías para dar visibilidad y sustentar las demandas sociales.

Desde este país, que presenta tantas fragmentaciones, analizar las relaciones que se gestan en él nos impone el desafío de la multipertenencia y de pensar creativamente en sus cruces y articulaciones, donde el saber no se configura sólo como instrumento de poder sino que va entretejiendo instancias para que contengan nuestra perplejidad frente a un contexto avasallante, que intenta imponer su lógica de mercantilización y hace perder su propia finalidad para transformarse en objeto de disputa de poder. Se evidencia en la tensión existente entre las incumbencias profesionales que logran los estudiantes en el proceso de formación y las demandas del mercado laboral, por lo que el trabajo interdisciplinario se configura en un criterio preformativo. Esta tarea demanda tanto de parte de los docentes como de los estudiantes planificar acciones que den cuenta de la generación de producciones escritas a partir de los datos relevados, que sirvan como insumo para el debate en los talleres cuyos destinatarios serán los vecinos del barrio y las instituciones de la zona. De la misma manera, estas producciones deberán estar disponibles para directivos y técnicos de organismos públicos de programas y servicios sociales nacionales, provinciales y municipales. A partir de la socialización comunitaria de la información recabada en los dos relevamientos sociodemográficos realizados, se construirá un espacio de debate y reflexión que permita arribar, juntamente con la participación de las instituciones barriales, a un diagnóstico participativo para identificar y priorizar las problemáticas barriales, los recursos existentes y las estrategias de intervención más viables para dar resolución a los mismos.

Todo ello diseñado por medio de talleres donde se involucre a toda la comunidad, con la exigencia de flexibilidad necesaria para modificar o incorporar otras temáticas de interés que surjan en el proceso y elaborar proyectos y gestiones en el ámbito público. Apostamos, de esta forma, a la consolidación de un espacio interinstitucional de trabajo en red entre las instituciones comunitarias que tenga incidencia en la agenda pública, que potencie y empodere a los vecinos como sujetos de derechos. Se pretende dejar instaladas capacidades en los representantes de las instituciones y vecinos para que la presencia de la Universidad no resulte indispensable sino que ésta pueda retirarse habiendo “dejado huella”, traducida en transformaciones y rupturas: en las miradas, en las formas de abordar los problemas comunes, y en las maneras de organizarse.

Este proceso ha transitado distintas instancias de evaluación y monitoreo, concibiéndolas como un insumo para la gestión, redefinición y resignificación de las acciones sociales, tendientes a superar los problemas que se presenten durante su ejecución. De la eficacia del sistema de seguimiento depende la agilidad y la oportunidad para transmitir la información válida. De esta manera podrá incidir en la toma de decisiones tendientes a superar los

problemas cuando sea necesario, volviendo las acciones sociales y de capacitación más eficientes.

Ésta intenta poner en valor y perfeccionar la conceptualización y el diseño, la implementación y la utilidad de las acciones de intervención social, utilizando en los distintos momentos, acorde con las necesidades del proyecto, distintas tipologías: diagnóstica, de proceso, de resultados, de impacto. Lo importante es la determinación del impacto del proyecto y su evaluación en función de las necesidades y valores de los actores involucrados. Es decir, poner en el debate la perspectiva de los actores involucrados tantas veces olvidada desde las instancias de planificación. Huir de la lógica positivista tan arraigada, en la cual también fuimos formados los docentes, que puja por reaparecer en escena y subsiste el paso del tiempo, precisa replanteos mayores e intencionalidades políticas, que incluyen el involucramiento de otros niveles decisorios que nos exceden como docentes, a pesar de contar con el apoyo de ambas instituciones.

Bibliografía

- Augé, Marx (2000). *Los no lugares. Espacios del anonimato. Una antropología de la sobremodernidad*. Barcelona: Gedisa.
- Bauman, Zygmunt (2000). *Modernidad Líquida*. Buenos Aires: FCE.
- Castel, Robert (1997). *La metamorfosis de la cuestión social. Una crónica del salariado*. Madrid: Paidós.
- Davallon, J. y Carrier, C. (1989). *La presentation du patrimoine: communiquer, exposer, exploiter*. Étude d'Expo Media pour le Ministère de la Culture. Francia.
- Gil de Arriba, Carmen (2002). *Ciudad e Imagen: Un estudio geográfico sobre las representaciones sociales del espacio urbano de Santander*. Cantabria: Ediciones de la Universidad de Cantabria.
- Gravano, Ariel (2005). *El barrio en la teoría social*. Buenos Aires: Espacio.
- Liotard, Jean (1987). *La condición postmoderna. Informe sobre el saber*. Francia: Ediciones de Minuit.
- Montaño, Carlos (1998). *La naturaleza del Servicio Social. Un ensayo sobre su génesis, su especificidad y su reproducción*. Buenos Aires: Biblioteca Latinoamericana de Servicio Social.
- Rodríguez Neira, Teófilo (1997). *Interdisciplinariedad: Aspectos básicos*. Madrid: Morata.
- Schleiermacher, F. (1978). "Pensées de circonstance sur les universités de conception allemande." En *Philosophies de l'Université*. Francia.
- Sennett, Richard (2000). *La corrosión del carácter. Las consecuencias personales del trabajo en el nuevo capitalismo*. Barcelona: Anagrama. Colección Argumentos.

La extensión universitaria está tramando medios comunitarios

Construir ciudadanía /
Intervenciones

Karina Arach Minella

Docente e integrante del Área de Comunicación Comunitaria de la Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad Nacional de Entre Ríos.

Andrés Gabriel Wursten

Docente auxiliar e integrante Área de Comunicación Comunitaria de la Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad Nacional de Entre Ríos.

María Emilia Schmuck

Estudiante e integrante del Área de Comunicación Comunitaria de la Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad Nacional de Entre Ríos.

Introducción

En el Equipo de Medios del Área de Comunicación Comunitaria de la Facultad de Ciencias de Educación de la Universidad Nacional de Entre Ríos trabajamos en formación y extensión universitaria desde marzo de 2009 con la intención de hacer intervenciones de comunicación comunitaria en comunidades educativas. De esta iniciativa surge el Proyecto de Extensión “Comunicación y juventudes: tramando medios comunitarios”. Su finalidad es capacitar para la construcción colectiva de un medio de comunicación comunitario en las siguientes instituciones escolares: Escuela de Educación Técnica Particular Incorporada n° 2028 San Lorenzo, de la ciudad de Santa Fe, y Escuela EPNM n° 3 Monseñor Doctor Abel Bazán y Bustos de la ciudad de Paraná.

La utopía que nos motoriza es la creación de redes mediáticas que interrelacionen las comunidades educativas y pongan a circular su palabra y sus acontecimientos. Así, durante el transcurso de tres períodos lectivos (2010–2011–2012), trabajamos mancomunadamente con las comunidades educativas en tres ejes: a) el reconocimiento de los aspectos que la caracterizan; b) la conjunción de saberes que constituyen la comunicación comunitaria; y c) la construcción de dispositivos de comunicación acordes a sus deseos y posibilidades. El horizonte próximo es que estas comunidades puedan gestionar un medio de comunicación comunitario incluso cuando este equipo extensionista haya finalizado su tarea en tales espacios.

Entendemos la extensión universitaria no como el brazo de la academia que se extiende hasta los márgenes de una educación bancaria, sino como un proceso de aprendizaje colaborativo transformador de los roles estereotipados de educador y educando, un proceso dialógico en el que todos y todas aprenden enseñando. En palabras de Freire, “educar y educarse, en la práctica de la

libertad, es tarea de aquellos que saben que poco saben —por esto saben que saben algo, y pueden así llegar a saber más—, en diálogo con aquellos que, casi siempre, piensan que nada saben, para que éstos, transformando su pensar que nada saben en saber que poco saben, puedan igualmente saber más” (Freire, 2001:25). Por este motivo, entendemos nuestras intervenciones como un modo de generar o facilitar autonomías para conocer y ejercer una ciudadanía activa. El proyecto busca, a través de la extensión académica, facilitar el encuentro de saberes mediante la promoción de la participación de las comunidades en prácticas comunicacionales que —a través de la desnaturalización de las significaciones dominantes y la expresión de sus gustos e intereses— puedan construir un nuevo mapa de significaciones que potencie la transformación de sus condiciones históricas de existencia. Desde la perspectiva de la educación popular, con modalidad taller y metodologías de diagnóstico participativo, trabajamos en encuentros periódicos formando en la producción de contenidos mediáticos comunitarios (lenguajes, formatos y problemáticas comunes) para ser socializados y difundidos en encuentros y medios regionales como modo de resignificación de las juventudes. El proyecto requiere de un proceso de articulación entre la academia, las instituciones escolares, las comunidades barriales y los actores intervinientes. Este tipo de intervención demanda un alto nivel de compromiso y formación por parte del equipo de estudiantes y docentes universitarios, para lo cual se hace necesario generar una dinámica de grupo recursiva de acción–reflexión–acción. El trabajo con las comunidades necesita un proceso constante que implica un encuentro de saberes, prácticas y sentidos. De ahí que también sea una instancia de formación para las y los estudiantes de la licenciatura¹ tanto en lo personal, dado

1) Licenciatura en Comunicación Social de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Entre Ríos.



que genera compromisos y solidaridades, como en lo profesional, por medio de la ampliación de sus conocimientos con relación al campo de la comunicación. Estos futuros licenciados, con su labor extensionista como *praxis*, se forman en la apropiación social del conocimiento para la búsqueda de transformaciones concretas en sus comunidades.

De este modo, con nuestra intervención buscamos poner en juego la democratización de la comunicación e incentivar a los y las jóvenes como protagonistas de nuevos mensajes que aporten a sus procesos de identificación y faciliten la integración con la comunidad barrial y regional. En estas instancias, construimos materiales comunicacionales que expresan inquietudes, preocupaciones y deseos invisibilizados por una sociedad que desconoce a sus jóvenes y los estigmatiza. En palabras de María Cristina Mata (2009), es el devenir del “murmullo” en “palabra” que, en una doble transformación, modifica a los sujetos intervinientes (extensionistas e integrantes de las comunidades), y acentúa el valor político de la comunicación comunitaria. Nuestra motivación, en un mundo en el que las recetas fracasan desde hace rato, es la necesidad de generar instancias de diálogos colectivos para la creación de espacios propios a partir de una reflexión sobre la potencialidad de la comunicación comunitaria en nuestro contexto latinoamericano.

1. Las comunidades: escuelas, barrios, protagonistas

Las comunidades de las dos instituciones educativas con las que trabajamos comparten una realidad de desigualdad, empobrecimiento y vulnerabilidad social. Por un lado, en la escuela San Lorenzo se enseñan artes y oficios y se encuentra en el barrio que lleva su mismo nombre, el cual está ubicado en el cordón oeste de la ciudad de Santa Fe, un sector históricamente postergado que sufrió con ferocidad las inundaciones de 2003 y 2007.² Una de las problemáticas centrales que suele asociarse a este sector de la ciudad es la inseguridad, la que ha cobrado mayor relevancia en la agenda pública y mediática de los últimos tiempos y se encuentra dentro de los reclamos de la sociedad entera.

Por otro lado, la escuela Bazán y Bustos es una secundaria que está ubicada en el barrio El Sol de la ciudad de Paraná. Se trata de un barrio que estuvo durante muchos años apartado del ejido urbano, en una zona baja y con muy pocos accesos. La Bazán, construida desde los medios de comunicación locales como una institución con altos índices de violencia y a la cual asisten jóvenes

con *mala reputación*, no tiene mucha relación con la comunidad del barrio, que prefiere ir a otros establecimientos ubicados más cerca del centro de la ciudad.

Estas dos escuelas no escapan a las dinámicas de toda institución escolar que, con el discurso de la normalidad y la disciplina, muchas veces expulsan, discriminan, y reproducen así concepciones, tratos y prejuicios de la lógica dominante. Conocemos, por el pensamiento de Foucault, el funcionamiento de las instituciones decimonónicas, que operaban a partir de una idea de control de la totalidad —o casi totalidad— de los tiempos y los cuerpos de los individuos y están sustentadas en un principio de autoridad vertical, central y valorativamente desigual de pares opuestos, en los cuales uno detenta el saber y la verdad y el otro posee la ignorancia y la falta (Foucault, 1996). Hoy, en el siglo XXI, podemos percibir ciertas continuidades en esos modos de operar de las escuelas. Muchas veces, nuestros objetivos se contradicen con la realidad con que nos topamos y debemos negociar entre nuestros deseos y las posibilidades reales de las instituciones: los tiempos acotados del horario escolar y las limitaciones impuestas por su burocracia; los miedos de algunos docentes y estudiantes a la hora de encarar actividades que se escapan de la currícula preestablecida; los prejuicios de la comunidad educativa respecto de las posibilidades reales de producción de los estudiantes; el poder que detentan docentes o directivos, según sea el caso, dentro de la institución a la hora de autorizar, valorar y facilitar nuestro proyecto; la falta de iniciativa de los jóvenes acostumbrados a otras dinámicas y responsabilidades en la formación, etcétera.

Sin embargo, nos parece indispensable realizar una salvedad: elegimos las escuelas para desarrollar nuestras tareas de extensión —y las seguiremos eligiendo, más allá de los obstáculos encontrados— porque, además de ser hoy ámbitos de formación y contención de suma necesidad, sobre todo en los barrios descriptos anteriormente, creemos que tienen un potencial transformador; es allí donde muchos jóvenes transcurren la mayoría de sus días, allí se produce y reproduce gran parte de las significaciones que los acompañarán el resto de sus vidas, los modos de nombrarse y de nombrar su mundo. Y del mismo modo en que entendemos a la comunicación como un proceso donde, además de reproducirse la ideología dominante, pueden desnaturalizarse tales concepciones y crear nuevas significaciones socialmente compartidas, lejos de situar a la escuela como un mero aparato reproductor sin fisuras, la concebimos como un espacio

² Las inundaciones, lejos de ser una catástrofe natural, fueron producto de la desidia y la inoperancia de los gobernantes de turno. Aún significan una deuda social que no ha sido saldada.

donde es factible que se produzcan transformaciones. Esta posibilidad de producir transformaciones dentro de las instituciones escolares, no obstante, se vehiculiza cuando logramos superar la concepción bancaria de la educación y la contradicción educador–educando que cuestiona Paulo Freire, en la que el educador “aparece como su agente indiscutible, como su sujeto real, cuya tarea indeclinable es *llenar* a los educandos con los contenidos de su narración” (Freire: 51). La superación de esta asimetría por una educación basada en la *dialoguicidad* freireana implica preocuparse por conocer, valorar y respetar los saberes, códigos e intereses de los jóvenes que participan en los talleres, aun cuando eso se traduzca en modificaciones en nuestros objetivos iniciales, planificaciones, lapsos de trabajo establecidos, modos de encarar las actividades, etc. Nos parece oportuno destacar esta premisa en un tiempo en el que muchas veces la educación popular suele reducirse a dinámicas de pseudo distribución de la palabra y cambios en las formas de organización del trabajo que, sin embargo, no se corresponden con prácticas transformadoras reales.

Cuando decimos que nuestros talleres buscan transformar nos referimos a diferentes cuestiones. Por supuesto que queremos que cambien las condiciones de exclusión y pobreza del barrio y se acabe la falta de oportunidades que tienen las y los jóvenes para erigirse como ciudadanos con derechos. Pero sabemos que esas transformaciones, que son el motor y el horizonte de nuestro constante obrar, exceden las posibilidades de nuestro taller. Entonces, nos preguntamos: ¿qué es lo que buscamos transformar concretamente en estas experiencias de comunicación comunitaria? Las comunidades con que trabajamos son invisibilizadas en los procesos de significación dominantes. San Lorenzo y El Sol son protagonistas frecuentes de noticias sobre asesinatos y robos que se publican en la sección de policiales de los diarios locales. En un contexto en el que el discurso social criminaliza la miseria, la amenaza está focalizada principalmente en los jóvenes de estos barrios, que son víctimas directas de descalificaciones y estigmatizaciones en los medios. De lo que se trata en los talleres de comunicación comunitaria, entonces, es de modificar los discursos dominantes que prejuzgan a los y las jóvenes y sus barrios, aquellos que circulan en los distintos espacios de la ciudad, se condensan en los medios de comunicación hegemónicos y a veces se hacen cuerpo en los propios jóvenes. San Lorenzo y El Sol son barrios plagados de trabajadores, con



entendemos nuestras intervenciones como un modo de generar o facilitar autonomías para conocer y ejercer una ciudadanía activa

niños, niñas y jóvenes con muchas historias para contar, con vecinos y vecinas organizados que pueden ser protagonistas de noticias que los presenten desde una óptica que escape al delito y a la pobreza. Y es allí donde está nuestro trabajo: en facilitar la problematización de los discursos hegemónicos sobre los jóvenes y el barrio e incitar a la producción de otros relatos donde las propias comunidades se pregunten sobre sus problemas, sus desafíos, sus aspectos positivos y sus deseos. De lo que se trata es de contar otros relatos. Resulta interesante recuperar aquí lo que expresa Jesús Martín-Barbero a propósito de la polisemia del verbo “contar”:

“Contar es tanto narrar historias como ser tenidos en cuenta por los otros, lo que significa que para ser reconocidos necesitamos contar nuestro relato, pues no existe identidad sin narración ya que ésta no es sólo expresiva sino constitutiva de lo que somos. Tanto individual como colectivamente, pero sobre todo en lo colectivo, muchas de las posibilidades de ser reconocidos, tenidos en cuenta, contar en las decisiones que nos afectan, dependen de la veracidad y legitimidad de los relatos en que contamos la tensión entre lo que somos y lo que queremos ser”. (Martín-Barbero, 2002)

Cada uno de los talleres de comunicación comunitaria procura incitar a la apropiación de distintos lenguajes comunicacionales para animarse a contar. Empezamos por contar quiénes somos y quiénes deseamos ser e indagamos luego sobre nuestras preocupaciones y anhelos, expresando nuestras concepciones más profundas sobre lo que nos rodea.

En uno de los primeros talleres del 2010 discutimos con los jóvenes acerca del “problema de la inseguridad” a propósito de una serie de hechos delictivos cometidos por menores de edad que habían tenido mucha repercusión en los medios locales. Enseguida los participantes del taller comenzaron a hablar de “lo perdidos que estaban muchos pibes del barrio” y lo difícil que veían la posibilidad de “salvarlos de la calle”. Uno de los jóvenes muy participativo contó que él “había estado metido en esa mucho tiempo pero ya había salido”, y de inmediato se contradecía asegurando que “de la droga y el robo no se sale nunca”. Luego de un largo rato de charla, en la que las intervenciones de quienes coordinábamos el taller se reducían a hacer preguntas, el curso entero concluyó que la solución para acabar con la inseguridad era “tener el amor de la familia y de los amigos buenos, y si reciben mucho amor nunca van a drogarse ni robar”.



¿Cuántas veces les habían preguntado a estos y estas jóvenes su opinión respecto de una problemática que tiñe su cotidianidad y conocen mejor que nadie? Es interesante destacar cuál es nuestro papel como comunicadores en estos procesos de reflexión, más allá de la posibilidad que tenemos de compartir nuestros saberes y competencias específicas en cuanto al manejo de los lenguajes y medios comunicacionales —enseñanza que, por otra parte, no siempre resulta tan central—. Nuestro rol está marcado por la posibilidad de incentivar nuevas reflexiones a partir del ejercicio de preguntar. Somos, ante todo, grandes disparadores de preguntas. Frente al pesimismo, que escuchamos constantemente en el discurso de los jóvenes: “el barrio fue siempre así y no se puede cambiar”, “el barrio está lleno de basura porque los vecinos son unos mugrientos”, “a nosotros no nos gusta hacer nada”, “las chicas que vienen a esta escuela son todas putas”,

preguntamos y repreguntamos e incentivamos a la producción de piezas comunicacionales que puedan responder: ¿quién dijo que este barrio fue siempre así? ¿Por qué nuestro barrio sufre estas problemáticas? ¿Por qué creen que hay jóvenes con problemas de adicción? La desnaturalización de esos sentidos tan instalados, de esas ideas tan incorporadas, comienza cuando empezamos a preguntar y las y los jóvenes toman la palabra para pensar en sus propias respuestas.

Cuando estos y estas jóvenes comienzan a pensarse como realizadores y se comprometen con tareas de producción, locución, diseño, etc., dentro de un equipo de trabajo también se producen rupturas muy fuertes en la forma en que se piensan a sí mismos. Al comienzo de los talleres, cuando los coordinadores tomábamos nota o sacábamos fotos para registrar las actividades, algunos jóvenes no se sentían cómodos y nos decían: “¿Qué escribís? ¿Sos

cana vos?”. “Esas fotos, ¿para quién son?, mirá que no estamos haciendo nada malo”. Lógicamente, tuvimos que repensar nuestras formas de registrar y modificar nuestras prácticas, pero con el tiempo las y los jóvenes comenzaron a confiar y a alegrarse cada vez que se los fotografiaba cuando producían como comunicadores barriales. Por otro lado, disfrutaban mucho los simples gestos de confianza que teníamos para con ellos: el préstamo del grabador de periodista para que hicieran una nota de una semana a la otra o la posibilidad de que se hicieran cargo de la cámara a lo largo de una jornada para ser los fotógrafos, eso los sorprendía y llenaba de orgullo, a la vez que los estimulaba a realizar la tarea con esmero. El compromiso de las y los jóvenes, que habían pasado de ser sujetos sospechosos a comunicadores responsables de tecnologías, incluso ha transformado en algunas situaciones particulares el modo en que eran representados en sus propias familias. Ludmila,³ una integrante del equipo de radio que conformó el taller para realizar un micro semanal en la emisora comunitaria FM Chalet, pudo convencer a sus padres de los cambios que había logrado en su vida: “desde que mi viejo me escucha en la radio y le mando saludos me cree que voy a la escuela y no me ando drogando más en la calle”.

2. La comunicación al derecho y su revés

Desde la puesta en práctica del proyecto, asistimos a nivel país a un momento histórico en lo que se refiere a la regulación de la comunicación. El principal exponente de este proceso es la Ley 26522 de Servicios de Comunicación Audiovisual que se complementa con otras medidas del Estado tendientes a desarrollar un mayor acceso y participación de los distintos sectores de la sociedad en las tecnologías de la información y la comunicación (TIC); por ejemplo, el programa *Televisión Digital Abierta* y el Plan Nacional de Telecomunicaciones Argentina Conectada. Asimismo, se ha hecho especial énfasis en las instituciones educativas como centro de las políticas de acceso y participación en la comunicación, con iniciativas como el Programa Conectar Igualdad. El derecho a la comunicación se está reivindicando desde el Estado y resta transformarlo en una manifestación de ciudadanía: un compromiso de todos y todas. La implementación nacional de estas políticas de comunicación impacta en nuestro trabajo diario, acompaña algunos de los objetivos, modifica otros y altera la planificación; así, el acceso a las TIC de las y los jóvenes determina muchas veces nuestros virajes de timón.

Una de las premisas de la comunicación comunitaria es trabajar creativamente a partir de los materiales y recursos que tenemos al alcance; en nuestro caso, las tecnologías disponibles en cada escuela y en los hogares de los y las jóvenes. Como expresa

Héctor Schmucler (1997:68): “La tecnología debería estar en función de la satisfacción de las necesidades humanas básicas, las que no deben confundirse con las condiciones mínimas de subsistencia”. Cuando iniciamos los talleres era extraño que los estudiantes manejaran algún tipo de programa de computadora, aunque tenían una sala de informática en la institución y materias escolares relacionadas. De un año a otro, con la incorporación de las netbooks, las y los estudiantes comenzaron a experimentar la tecnología como cercana, apropiándose de sus computadoras, llevándolas a sus casas e incorporándolas a su vida cotidiana. A su vez, desarrollaron un saber técnico que confluyó con la formación escolar y nuestros talleres. “Hice una base musical, ¿querés escucharla?” “Grabé una canción, después se las muestro.” “Miren lo que hice con las fotos que saqué.” “Yo le hago el Face a Dinamita de Futuro”, son algunas de las frases que oímos durante los talleres. No podemos dejar de escucharlas cuando alguien las dice. No podemos ver allí sólo la accesibilidad a tales tecnologías sino que también reconocemos las marcas en las transformaciones grupales que son nutridas por la dinámica y el trabajo cotidiano en los talleres. Marcas que igualmente se evidencian en procesos individuales, así lo manifestó un directivo de la Bazán: “Vino la mamá de Javier a contarnos que está muy contenta porque él está desinhibido y se relaciona mejor en su casa y con sus compañeros a partir de que asiste al taller”.

Javier comenzó a concurrir a los talleres tímidamente, asomándose a ver de qué se trataba, y a medida que pasaron las jornadas encontró un lugar y fue tomando confianza en el grupo. Un año después, experimentó en su netbook la edición de audio, imagen y video, realizó las tareas propuestas por el taller, y propuso ideas e inquietudes. Este año realizamos un Stop Motion sobre el derecho a la comunicación por iniciativa suya, ya que él llevó en su netbook una serie de fotos de su rostro con distintas muecas y al reproducirlas rápidamente daba un efecto de movimiento. Esta experiencia nos interpeló como educadores populares y exigió poner a prueba el encuentro de saberes: investigar sobre la técnica de animación Stop Motion.

Asimismo, las y los jóvenes de la Escuela San Lorenzo, en su micro “El colectivo del barrio”, emitido semanalmente dentro del programa institucional *Con sabor a barrio* de la Radio Comunitaria Chalet, FM 100.9, se presentan de este modo: “Somos *El colectivo* que viene a contar las cosas buenas del barrio”, y cada semana se exhiben sobre distintos acontecimientos: reunión de vecinos y organizaciones del barrio a los efectos de exigir diferentes cuestiones al municipio, festejos realizados por la escuela u otras instituciones del barrio, lanzamiento de los distintos productos realizados en el taller, entrevistas, etc. En todos los casos, aparecen como protagonistas

3) Los nombres de las y los jóvenes que aparecen en el presente artículo han sido modificados.

de hechos novedosos, interesantes y destacables y el barrio es un espacio de la ciudad donde también pasan cosas que nos enorgullecen. El mensaje, no obstante, nunca es de conformismo con las situaciones de violencia y exclusión que son moneda corriente en el oeste santafesino, sino que, cansados de que en los medios el barrio aparezca siempre en la sección de policiales, los jóvenes buscan incluir otros temas y abordar la realidad barrial desde una perspectiva distinta. El micro permitió que las voces de los y las jóvenes llegaran a lugares remotos de la ciudad, ya que FM Chalet se caracteriza por ser una radio que se escucha también en el centro de la ciudad y tiene oyentes muy variados.

Hemos mencionado la importancia que le otorgamos en nuestro taller al trabajo subjetivo de los participantes sobre las representaciones sociales que circulan acerca de los jóvenes de los barrios marginales, es decir, acerca de ellos mismos. Sin embargo, como reflexiona María Cristina Mata, cuando la comunicación comunitaria se centra exclusivamente en los procesos identitarios personales o grupales, se deja de lado un aspecto muy interesante del trabajo: buscar que esos jóvenes se posicionen como interlocutores sociales frente a otros y otras en la ciudad. Mata (2009:25) lo expresa con mucha claridad: “No estoy de acuerdo cuando el trabajo del estar se convierte en ensimismamiento, en puro trabajo de expresividad grupal que fortalece internamente pero que termina alentando la construcción de un nosotros incapaz de entablar un diálogo con los otros”. En la misma línea, creemos que la comunicación comunitaria debe asumir el desafío de instaurar nuevas voces en el espacio público, de viabilizar la expresión de los sectores con que se trabaja en un “horizonte mayor del diálogo común a toda la sociedad” (Mata, 2009:34).

Sabemos que hoy los medios de comunicación son parte indisoluble del espacio donde se juega lo público. Hoy la comunicación es una práctica instituyente de nuestra condición de ciudadanos: no es factible ser ciudadano si no se puede expresar en la esfera pública la carencia de derechos y la lucha por otros nuevos. En este contexto, la comunicación comunitaria encuentra su razón de ser y su importancia; y por eso mismo tenemos el desafío de transformar los nuevos discursos de las y los jóvenes, sus relatos en los cuales cuentan quiénes son y quiénes desean ser, qué les preocupa e interesa, en mensajes que puedan dialogar en el espacio público y vehiculizar el ejercicio de ciudadanía. Ante el actual panorama de las políticas de comunicación, los medios comunitarios comienzan no sólo a obtener legalidad, hecho que ocurre desde el 2005,⁴ sino también a ser parte de una política que les otorga y demanda una participación activa en el proceso de organización del sistema de comunicación. Esta

situación representa un desafío para el trabajo en comunicación comunitaria, ya que los medios y los actores que participan en este tipo de comunicación hoy se encuentran con posibilidades de acceder a una situación jurídica con derechos y deberes. El cambio en la regulación de la comunicación coloca nuestro trabajo en permanente reflexión para incorporar coyuntura política al servicio de nuestros intereses y posibilidades. Como grupo tenemos la oportunidad de formar parte de estas instancias de fomento a la producción comunicacional, y éste es uno de nuestros próximos desafíos: participar de los programas, concursos y espacios propiciados para la comunicación comunitaria y erigirnos como ciudadanos y ciudadanas activos.

3. ¿Por qué tramar?

A medida que el proyecto avanzaba y los grupos se iban consolidando como equipos de producción de materiales comunicacionales se nos presentaron algunas inquietudes: ¿cómo generábamos un espacio de intercambio y producción entre los actores de los dos terrenos? ¿Cómo podíamos escapar del aspecto cerrado en que muchas veces cae la comunicación comunitaria y salir hacia el resto de la sociedad? La respuesta fue el evento Tramando Medios, para lograr lo que Mata menciona:

“La comunicación comunitaria debe ser un espacio de integración de diferentes grupos. No sólo de grupos de la misma comunidad sino de personas e instituciones que, situadas en distintos lugares, pueden compartir un mismo horizonte político. Siempre reconociendo las diferencias y asumiéndose como actores sociales diferentes, aunque con una misma obligación y legitimidad para actuar en política”. (Mata, 2009:29)

El Tramando incentiva la participación de las instituciones en las que trabajamos, otras escuelas de la región y la comunidad académica a producir, a través de un encuentro de saberes, productos comunicacionales sobre la base de una consigna y en un tiempo que no supera las tres horas. La actividad dispone de una plataforma de multilenguajes donde los y las jóvenes forman grupos heterogéneos —en cuanto a la institución de procedencia— y realizan distintos materiales comunicacionales, como radioteatro, estencil, fotonovela, entre otros, sustentados en la consigna propuesta en la jornada. Toda la actividad pensada bajo la lógica de lo que nosotros denominamos *maratón comunicacional*, donde transcurre un intercambio entre los y las participantes que no tienen como objetivo ganar sino llegar. ¿A dónde llegar? ¿A qué llegar? A la realización colectiva del producto comunicacional.

4) Ley 26053 promulgada en 2005, que permite el acceso a la titularidad de una licencia a toda persona física y jurídica con o sin fines de lucro.

La actividad se piensa a partir de la toma del espacio público, de volver a la calle, la plaza, la Facultad, para trastocar la circulación propia de la ciudad moderna y transformarla en producción y práctica de una ciudadanía activa, donde los medios de comunicación se adecúan a la comunidad y no la comunidad a los medios. Es un lugar donde las y los jóvenes ponen en tensión los discursos que circulan en la sociedad de sí y construyen, con otros, nuevos. El Tramando coloca en tensión la cuestión del “otro”, esa persona que reconocemos sólo por ser distinta. El encuentro genera un diálogo que transforma subjetividades y hace de lo otro un nosotros.

Esta actividad lleva dos ediciones, 2011 y 2012, y sus consignas fueron “Ser joven” y “El derecho a la comunicación se pone en juego”, respectivamente. Los temas propuestos pretenden ser una reflexión de los y las jóvenes en temáticas comunes a sus realidades y al mismo tiempo una oportunidad para dar a conocer su opinión a la sociedad, ya que luego las distintas producciones del Tramando se socializan a través de la entrega de CD en las escuelas y mediante plataformas de la web.

4. Entonces...

En la etapa proyectual, nuestro propósito consistía en la elección de un lenguaje para crear un medio de comunicación en la escuela. Hoy, este objetivo ha cambiado por la propia iniciativa de los estudiantes de querer experimentar más de un lenguaje y soporte mediático. Actualmente, conformamos dos productoras de contenidos de comunicación comunitaria, Dinamita del Futuro (Escuelas Bazán y Bustos) y la 2028 (Escuela San Lorenzo) que realizan radioteatros,

cuñas, historietas, estencil, calcomanías, fotonovelas, videos, Stop Motion. La meta para este año es la consolidación de los dos grupos a fin de asegurar la sostenibilidad de las productoras por los integrantes de las comunidades educativas.

Todavía estamos en la búsqueda. Aunque algunas cosas van tomando forma y hay indicio de que las comunidades se están apropiando de estos espacios. En la Escuela San Lorenzo, por ejemplo, nuestro taller fue incluido en el curso de Auxiliar Oficinista y desde entonces las planificaciones las compartimos con el profesor de esta asignatura. En la Bazán y Bustos, desde el taller, un grupo de jóvenes gestiona dos cuentas en Facebook, una de Dinamita del Futuro y otra de la institución.

Para finalizar esta reflexión, creemos imprescindible destacar que la extensión es una instancia que enriquece el trabajo académico, genera inquietudes y abre líneas para la investigación-acción (Vizer, 2005), de modo tal que nos permitimos compartir algunos interrogantes que guiarán nuestras futuras intervenciones: ¿cuál es nuestro rol como académicos, extensionistas y comunicadores comunitarios en las transformaciones de las comunidades vulneradas? ¿Hasta qué momento debe extenderse nuestra permanencia en el terreno? ¿Cómo se logra la continuidad de la productora cuando las personas que protagonizan el proceso terminan la escuela, dejan por algún motivo o simplemente se desmotivan? ¿Qué problemáticas interpelan a los y las jóvenes vulnerados del siglo XXI y los movilizan para asumir la participación como modo de transformación de sus cotidianidades? ¿Cómo incorporamos a los talleres de comunicación comunitaria los contenidos y las potencialidades de las políticas de comunicación para fortalecer el ejercicio de la ciudadanía?

Bibliografía

Mata, María Cristina (2009). “Comunicación comunitaria en pos de la palabra y la visibilidad social.” En Área de Comunicación Comunitaria (comp.). *Construyendo comunidades: reflexiones actuales sobre comunicación comunitaria*. Buenos Aires: La Crujía. 1ª edición, pp. 21-34.

Foucault, Michael (1996). *La verdad y las formas jurídicas*. 1ª Conferencia. Barcelona: Gedisa.

Freire, Paulo (1970). *Pedagogía del Oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

——— (2001). *¿Extensión o comunicación? La concientización en el medio rural*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores. 22ª edición.

Martin Barbero, Jesús (2001). “Colombia: entre la retórica política y el silencio de los guerreros.” En : <http://www.revistanumero.com/31col.htm>

Schmucler, Héctor (1997). *Memorias de la comunicación*. Buenos Aires: Biblos. 1ª edición.

Vizer, Eduardo (2006). *La Trama (in)visible de la vida social: comunicación, sentido y realidad*. Buenos Aires: La Crujía. 2ª edición.

Derechos humanos: universidad, violencia de Estado y construcción de ciudadanía

Construir ciudadanía /
Intervenciones

Cecilia Marotta

Docente y encargada de la Unidad de Apoyo a la Extensión y Actividades en el Medio (UAEXAM) del Instituto de Psicología Social de la Facultad de Psicología. Universidad de la República, Uruguay.

Introducción

Durante el año 2011 se desarrolló en Facultad de Psicología de la Universidad de la República Oriental del Uruguay la pasantía para egresados "Acompañamiento Psicosocial a Testigos en Juicios contra Terrorismo de Estado".

El equipo universitario estuvo integrado por tres docentes responsables de la pasantía y seis pasantes que conformaron el dispositivo de acompañamiento. La capacitación se realizó durante los meses de setiembre a diciembre y acompañó a un número de quince testigos que debían declarar en los juicios realizados en Argentina comprendidos dentro de la causa "Plan sistemático de robo y apropiación de niños y bebés".

La pasantía dio respuesta al pedido realizado al equipo docente

por parte del Centro Ulloa de la Secretaría de Derechos Humanos del Ministerio de Justicia de la Nación Argentina, con el cual se mantenía vínculo previo¹ e implementa desde el año 2007 un Plan Nacional de Acompañamiento y Asistencia a Testigos y Querellantes, víctimas de terrorismo de Estado. Como antecedentes a destacar de esta práctica, ubicamos, por un lado, la existencia de un anteproyecto de acompañamiento presentado en 2010 por dos integrantes del equipo que asumió la pasantía ante el Ministerio de Educación y Cultura del Uruguay pero sin respuesta por parte del Estado para concretar su instrumentación. Por otro lado, la existencia de una línea de trabajo en la Unidad de Apoyo a la Extensión y Actividades en el Medio de Facultad de Psicología



1) Actividades en Facultad de Psicología, noviembre 2010: a) Curso de Formación Permanente Psicología (2010): "Identidad, Memoria y Políticas

Públicas Reparatorias", dictado por la directora del "Centro Dr. Fernando Ulloa", Lic. Fabiana Rousseaux, junto a Moira Villarroel y Lic. Karina Rivero de

dicha institución. b) Conferencia: "Identidad, Memoria y Políticas Públicas de Reparación", a cargo del Dr. Gabriel Gatti y de la Lic. Fabiana Rousseaux.



desde el año 2007 se lleva adelante un Plan Nacional de Acompañamiento y Asistencia a Testigos y Querellantes, víctimas de terrorismo de Estado

(UAEXAM) sobre derechos humanos permitió articular y gestionar la pasantía en conjunto con los Institutos de Psicología de la Salud y de Psicología Social de Facultad. Desde el punto de vista de la viabilidad del proyecto, este marco institucional hizo factible destinar exiguos pero valiosos recursos para solventar en parte, la tarea de los acompañantes y algunas horas docentes para el equipo. La pasantía se formuló como práctica integral en la articulación de las tres funciones universitarias: enseñanza, extensión e investigación. En este artículo dejaremos planteadas algunas consideraciones respecto de las características que adquiere esta práctica universitaria en el contexto de las políticas públicas en materia de derechos humanos que asume el Estado uruguayo en la actualidad. Asimismo, la responsabilidad ética desde la Universidad de la República en tanto formadora de recursos humanos y promotora de aprendizajes sociales de sus estudiantes y egresados, en pos de una ciudadanía crítica y comprometida con los problemas sociales de su tiempo.

1. Construcción del problema de intervención

El planteo inicial de la necesidad del acompañamiento para las víctimas-testigos lo hace el Centro Ulloa, el cual en Argentina viene llevando adelante esta tarea desde el propio Estado. A diferencia de nuestro país, donde los procesos de justicia recién en los últimos años empiezan a concretarse, los juicios como objeto de intervención en Argentina han generado un desarrollo conceptual y operativo que involucra equipos interdisciplinarios, publicaciones, eventos y seminarios de formación y sensibilización. La experiencia desde este Centro generó vías de comunicación fluida entre los equipos y se mantuvo como una línea de continuidad durante la pasantía. En Uruguay, la necesidad del acompañamiento implica la aproximación a una realidad concreta y actual, pero no suficientemente visibilizada socialmente. Producto de las políticas del olvido, del miedo y del silencio impulsadas por los gobiernos posdictatoriales y refrendados por la Ley de Caducidad de la Pretensión Punitiva del Estado,² la justicia recién comienza a operar para juzgar algunas de las situaciones de violación de derechos humanos ocurridos en nuestro país antes y durante el

período de la dictadura. Entre otros aspectos, las necesidades y desafíos que se plantean con relación a los procesos subjetivos que se despliegan en los denunciados, víctimas-testigos, como en el plano de los operadores judiciales, no han sido suficientemente tematizados ni investigados. Mucho menos se dispone de respuestas para los mismos.

En el caso de la intervención que compartimos y problematizando el pedido inicial, tenemos entonces: a) pedido de acompañamiento para testigos uruguayos que declaran por videoconferencia en Uruguay y para quienes declaran en Argentina pero residen en Uruguay. b) Es un pedido que se hace portavoz de las necesidades sentidas de un conjunto de ciudadanos para los cuales el Estado fue victimario. Considerando la pertinencia del pedido y el origen del mismo en cuanto a la continuidad de labor de capacitación realizada con el Centro Ulloa, es tema de investigación en los respectivos institutos de pertenencia del equipo docente y existe como antecedente el preproyecto presentado a la Dirección de Derechos Humanos del Ministerio de Educación y Cultura en el año 2010, elementos dinamizadores para la concreción en tiempo y forma de la pasantía. Una vez conformado el equipo a través de llamado abierto y selección de candidatos, el primer contacto se realizó a través de una convocatoria grupal en la Sala de Consejo de Facultad. Previamente, a las víctimas testigos se les anunció por parte del Ulloa de la existencia de un servicio universitario con características similares a las que ya habían conocido en juicios anteriores en Argentina. Esta toma de contacto con las víctimas testigos se inició a partir de una oferta y supuso inicialmente transitar por un proceso de construcción de un vínculo: por un lado, a la interna del propio equipo y, por otro, la construcción de un vínculo con los testigos. Proceso colectivo de ambas partes y en triangulación con otros espacios y referentes teóricos y técnicos. Podemos decir que este aspecto ligado a la construcción de demanda estuvo presente todo a lo largo de la pasantía. Se mantuvo como tensión entre la autopercepción acerca de la necesidad del mismo, la asunción de una carencia y la necesidad de ayuda. Entre ambos actores del dispositivo montado: acompañantes y acompañados, se abrió un campo intersubjetivo

2) Ley 15848, de la Pretensión Punitiva del Estado, aprobada en 1986 por el Parlamento Uruguayo. Estableció la caducidad del "ejercicio de la preten-

sión punitiva del Estado respecto de los delitos cometidos hasta el 1° de marzo de 1985 por funcionarios militares y policiales, equiparados y asimilados por

móviles políticos o en ocasión del cumplimiento de sus funciones y en ocasión de acciones ordenadas por los mandos que actuaron durante el período de

facto". Texto completo en la página del Parlamento Nacional: <http://www0.parlamento.gub.uy/leyes/TextoLey.asp?Ley=15848&Anchor=>

1983.2008
+ de 2400
ASESINADOS
en "DEMOCRACIA
por el APARATO
REPRESIVO ESTATAL

donde fue clave atender los procesos individuales y particulares de cada término de esta relación. En este sentido, el inicio de la intervención como apertura al campo del acompañamiento comprometió íntegramente al pasante que se involucró activamente en la escucha atenta de las necesidades y tiempos que los testigos iban planteando. Desde la amable negativa a ser acompañados, pasando por posturas frecuentes de invertir los términos de la relación y colocarse en el lugar de quien ayuda al acompañante, hasta la formulación explícita de pedidos de ayuda para el encuentro personalizado. De esta forma, si bien el objeto de intervención se centró en el acompañamiento, la construcción de la demanda dio lugar a la emergencia de la subjetividad de cada dupla testigo–acompañantes. En tanto, fue clave el análisis de la implicación del equipo universitario como representantes de una institución, portadores de una historia singular que construye posicionamiento en la intervención entre otros aspectos. Se reconocieron las necesidades en juego, los límites propios y la renuncia a la omnipotencia. Además, los acompañantes son todos psicólogos nacidos durante la dictadura o *a posteriori* de la misma, representantes de la denominada “segunda generación”.

2. La problemática del acompañamiento a testigos

Delimitar el problema del acompañamiento a testigos nos lleva a ubicarlo en primer lugar como parte de las acciones reparatorias en justicia que los Estados deben oficiar como respuesta al daño infringido por las acciones del terrorismo de Estado. En el caso de nuestro país, atendiendo a los acuerdos internacionales firmados por el Estado (Resolución 60/147 Asamblea General de las Naciones Unidas del 16 de diciembre de 2005), la Ley 18026 y las leyes reparatorias del Estado Uruguayo 18033 y 18596. Es una tarea que debería ser impulsada y articulada desde el Poder Ejecutivo a través de sus ministerios y organismos competentes. Desde esta perspectiva, el acompañamiento por parte de la Universidad se realiza asumiendo el lugar de la falta de respuestas a nivel estatal, las depositaciones que implican reconocer un saber y una autoridad, la del mundo académico, para llevar adelante esta intervención. Para responder a la problemática del acompañamiento, los psicólogos disponemos de una caja de herramientas teóricas y técnicas de las cuales partimos que serán puestas en juego en el campo de intervención. En el mismo, nos encontramos con un objeto que es de naturaleza interdisciplinaria y para el cual disponíamos de nuestra disciplina psicológica para responder al problema en cuestión. Hacemos referencia a la necesidad de contar con un equipo de acompañamiento que ofrezca un apuntalamiento en las diferentes dimensiones de lo que él supone: un seguimiento de salud integral, la inclusión del asesoramiento jurídico, la perspectiva social y la coordinación técnico–administrativa que facilite la organización de tiempos y espacios atinentes a fechas y lugares de los juicios, traslados,

tiempos de demora a la instancia judicial, etc. La cualidad del acompañamiento debería otorgar a la víctima–testigo las mejores condiciones subjetivas para la instancia del juicio y el dar testimonio. Promover su protagonismo todo a lo largo del proceso de intervención de la justicia y, para esto, la articulación entre operadores es capital en una sinergia que permita hacer del testimonio una oportunidad de reparación, conjugando de esta manera el impacto que los juicios operan en los planos individual y social.

2.1. Estrategia de intervención implementada

Ubicamos dos planos de la intervención: el del acompañamiento propiamente dicho en cuanto a la planificación de la tarea con los testigos, y el universitario, entendido como el escenario donde prácticas y actores se articulan a los efectos de la realización de la pasantía. En este segundo plano, como decíamos antes, la pasantía se enmarca como práctica de extensión universitaria. Desde la perspectiva pedagógica constituye una metodología de aprendizaje integral y humanizadora. Extensión e investigación, como parte integrada de la metodología de enseñanza universitaria, hacen que el proceso formativo sea integral y en contacto directo con la realidad social. Desde la perspectiva política, la extensión además debe ser orientadora de la política universitaria. Como se expresa en el artículo 2 de la Ley Orgánica la Universidad (1958), entre sus funciones debe: “contribuir al estudio de los problemas de interés general y propender a su comprensión pública; defender los valores morales y los principios de justicia, libertad, bienestar social, los derechos de la persona humana y la forma democrático–republicana de gobierno”. La particularidad de esta pasantía en tanto formación en campo fue la de integrar egresados en actividades de extensión curricularizadas. Es de destacar que la integración de egresados a las tareas de extensión no es un aspecto en el cual se haya incursionado suficientemente en tanto actividad del posgrado. Para la ejecución de la pasantía se diseñó un dispositivo que articuló distintos encuadres: un espacio de reunión semanal grupal del equipo universitario, coordinado por el equipo docente, espacios de trabajo con los testigos en la Facultad y en sitios acordados con cada uno de ellos, participación en las instancias del juicio por videoconferencias en el local del Mercosur en la ciudad de Montevideo, entre otros. Se estableció un sistema de un referente docente para tres parejas de acompañantes que actuaron en duplas. Se estimaron diez horas semanales de labor desde setiembre a diciembre. Los objetivos para las instancias grupales fueron: 1) profundizar en contenidos temáticos tales como: DD. HH. y salud mental. Extensión universitaria y DD. HH. Memoria y DD. HH. Testimonio. Líneas de pensamiento en torno a los efectos del terrorismo de Estado en las subjetividades. Rol del acompañante en los juicios contra el terrorismo de Estado. La Reparación Integral como política pública, entre otros.

2) Propiciar la verbalización de ansiedades y resonancias que esta experiencia moviliza y generar condiciones para la circulación de la palabra. 3) Intercambiar con otros colegas argentinos y uruguayos que vienen realizando prácticas de acompañamiento en diferentes provincias de la República Argentina.

La capacitación comenzó con una jornada intensiva de formación por parte del equipo de trabajo del Centro Ulloa que incluyó la lectura y discusión de los cuadernos orientadores dirigidos a profesionales de la salud mental editados por el Ministerio de Justicia y DD. HH. de la Nación Argentina. La evaluación fue sistemática a lo largo del proceso y se realizó una evaluación final a través de un trabajo escrito que acreditó la aprobación y creditización de la pasantía como curso de formación permanente. Con relación al acompañamiento propiamente dicho, se establecieron acuerdos por parte del equipo universitario en cuanto a: consigna de trabajo, actitudes y disponibilidad para con el testigo, lugares de encuentro, tiempos del acompañamiento, vías de comunicación privilegiadas. Como decíamos anteriormente, el vínculo entre la pareja de acompañantes y el testigo comenzó luego del ofrecimiento formal por parte del Centro Ulloa del servicio universitario y con posterioridad también a un primer encuentro grupal con los testigos donde el equipo universitario (docentes y pasantes) presentamos el dispositivo del acompañamiento.

3. Conceptualizaciones sobre la experiencia

En este artículo dejamos planteadas algunas apreciaciones en torno al papel de los universitarios y la Universidad como actor social en la construcción de políticas públicas en derechos humanos en Uruguay. Pensar en políticas públicas pone sobre la mesa la discusión acerca de cómo se concibe la misma y la relación que se establece entre Estado y sociedad, con trascendencia respecto de una concepción de sistema democrático basado exclusivamente en el sistema político y, sobre todo, en el ejercicio de ciudadanía como ejercicio de derechos y deberes. A continuación se exponen, a modo de breve contextualización, algunos hitos significativos en cuanto al viraje que la política pública en materia de derechos humanos ha tomado desde el 2005 hasta la actualidad en el Uruguay. Asimismo, sobre el lugar de la UdelaR en este nuevo escenario.

3.1. Contextualización

En el año 2005, la izquierda uruguaya accedió por vez primera al gobierno del país y el 1º de marzo de ese año, el presidente Dr. Tabaré Vázquez, anunció públicamente en el acto de toma de mando que comenzaría nuevas investigaciones sobre el destino de los detenidos desaparecidos y que la información que pudiera encontrarse en archivos no sería de incumbencia exclusiva de los familiares sino de la sociedad toda. Hasta ese momento, en Uruguay, y luego de veinte años de democracia, el abordaje

de las desapariciones forzadas a través de las investigaciones antropológicas y forenses era inexistente, a pesar del reclamo por parte de las organizaciones de derechos humanos y los convenios firmados por nuestro país ante el sistema internacional. Para hacer posible esto, Presidencia de la República efectivizó acuerdos de cooperación con la Universidad de la República sobre el tema pasado reciente y detenidos–desaparecidos. Concretamente, con los equipos de Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación: el Grupo de Investigación en Antropología Forense dirigido por el Prof. López Mass y el Equipo de Historia dirigido por el Prof. Álvaro Rico. En consonancia, se implementaron desde el aparato estatal otras medidas tales como: en materia de enseñanza de la historia reciente, una política vigorosa, al decir de Demasi (2010), para la incorporación en escuelas y liceos de estos contenidos; con relación a la intervención de la justicia, se habilitaron juicios y procesamientos de algunas figuras claves del proceso dictatorial (Gregorio Álvarez, Bordaberry); los informes de las Fuerzas Armadas al presidente Vázquez, que aportaron “información oficial” para la tarea que inició el Grupo de Investigación en Arqueología Forense (GIAF/FHCE), al reconocer los vuelos enmarcados en el Plan Cóndor y confirmar el secuestro y traslado clandestino de ciudadanos uruguayos desde Argentina a nuestro país. A partir del 2005 se configuró un escenario sociopolítico sustancialmente distinto para el tema de las violaciones a los derechos humanos en la última dictadura cívico–militar, en particular operó como oportunidad para la búsqueda de los restos de los detenidos–desaparecidos y concretó el hallazgo e identificación de cuatro víctimas de desaparición forzada en la década de los 60: Chávez Sosa, Miranda, y recientemente el maestro Julio Castro y Blanco durante el segundo gobierno progresista de José Mujica. Se sancionaron las Leyes de Reparación 18033 y 18596, por las que el Estado reconoce su responsabilidad ante los delitos cometidos durante el período dictatorial y a partir de la instalación de las medidas prontas de seguridad.

Como resultado del trabajo de los equipos universitarios asentados en Facultad de Humanidades se concretaron varios documentos públicos, que aquí se detallan: a) Investigación histórica sobre detenidos–desaparecidos e Investigación arqueológica sobre detenidos–desaparecidos. En 2011, en tanto, se presentaron actualizaciones de ambas investigaciones en publicación digital también de Presidencia de la República. b) Investigación sobre la dictadura y el terrorismo de Estado en el Uruguay (1973–1985). Estos archivos documentales han sido claves en las causas judiciales en curso en nuestro país y también en Argentina, concretamente en los juicios a los que se hace referencia en este trabajo. Dicen los universitarios al ejemplificar el lugar que asumen en estos procesos:

“En un sentido amplio, estas investigaciones resultan peculiares en muchos sentidos. Uno de ellos, es que sentó el precedente de ser la primera vez que un gobierno de la República

“

incorporar memorias privadas
a la construcción de un relato histórico
que promueva la integración social
y produzca un impacto en la atención,
promoción y protección de los derechos





encomienda a dos equipos universitarios (arqueólogos e historiadores) para que, sobre la base de documentos e informaciones oficiales, investiguen los crímenes cometidos por el mismo Estado en su pasado reciente, bajo dictadura. Esto no sólo genera un antecedente inédito en la materia sino que promueve una responsabilidad ética que tiene que ver, entre otros aspectos, con la necesaria independencia intelectual y técnica del equipo universitario en relación con las necesidades gubernamentales y del poder político en general, el manejo responsable de la documentación consultada, la confidencialidad respecto del trabajo y sus resultados, la insistencia en la necesidad de revisar repositorios documentales de origen militar, la necesaria preservación de la intimidad de las víctimas y de sus familiares e, incluso, el cuidado en los usos del lenguaje y fotos para la descripción e ilustración de situaciones traumáticas.

Esperamos que el presente estudio universitario sea un aporte más a la comprensión de nuestro doloroso pasado reciente y a la reafirmación de nuestras mejores tradiciones democráticas en el presente y en el futuro”.³

Podemos afirmar entonces que, desde esta perspectiva, se confiere al saber universitario y académico un lugar de autoridad para aportar

a la construcción de la verdad acerca de nuestro pasado reciente. Si bien hasta el momento la producción vinculada a estudios sobre este tema desde el mundo académico había sido extensa, rica y variada, el punto de inflexión está en el aporte que la producción académica realiza en torno a los procesos de justicia y el lugar que el gobierno, desde el Estado, confiere a ese aporte.

El acompañamiento que realizamos trabaja también en estos procesos, ya que, al igual que archivos y documentos, el testimonio del sujeto víctima es consignado como “objeto prueba”. De forma complementaria, se suman elementos a las causas judiciales abarcando la integralidad del proceso. En nuestro caso, la tarea está en abordar la afectación psicosocial que produce el juicio sobre la víctima-testigo y la familia, su entorno inmediato.

Se jerarquiza no sólo el dato objetivo sino principalmente el impacto subjetivo que tiene volver a tomar contacto con vivencias de horror y dolor extremo. Para el acompañante también implica una responsabilidad ética de escucha comprometida y respetuosa de los procesos internos del testigo y de los propios.

Estas experiencias desde diferentes perspectivas disciplinares confluyen en los mismos fines universitarios y contribuyen a construir una ciudadanía informada, activa y crítica frente a temas delicados de actualidad. Ya sea a través de los hallazgos de las investigaciones, en la difusión de los resultados, en la reconstrucción de memorias

3) Extraído de la página de FHCE.
Disponible en <http://www.fhuce.edu.uy/index.php/ddhh-sociedad/pasado-reciente>

barriales y locales, en la comprensión de temas de interés público, en la generación de estrategias de inclusión social para estas poblaciones, entre otras acciones que la Universidad podría articular desde sus diferentes servicios y a nivel nacional. Históricamente, la Universidad de la República Oriental del Uruguay ha demostrado su compromiso con el sistema democrático, incluso muchos de sus docentes y estudiantes fueron exiliados, presos asesinados y/o desaparecidos. También ha sido parte, junto a organizaciones sociales y movimientos de derechos humanos, del reclamo por verdad y justicia en torno a las violaciones a los derechos humanos en la última dictadura. Parafraseando a los equipos universitarios de la Facultad de Humanidades respecto de la independencia intelectual y técnica, en otras palabras decimos que estas prácticas requieren el rigor del análisis crítico permanente acerca de nuestra implicancia política, técnica y ética. Entendemos las políticas públicas en cuanto a estos temas como resultado de procesos de negociación de significados y lugares asumidos y adjudicados socialmente, entre actores de gobierno, técnicos, políticos, grupos de la sociedad civil, etc. Es decir que no derivan exclusivamente del Estado sino que son expresión de luchas y negociaciones de poder (Fleury, 2002). Ser sujetos de ciudadanía nos compromete como universitarios no sólo en el fomento de la misma sino en el propio ejercicio que hagamos en los recintos universitarios, mediante la incorporación de estos temas en la agenda de investigación, la promoción de la formación de profesionales, el desarrollo de programas de extensión atentos a estas necesidades, y con la problematización de enfoques que apunten a una reparación que atienda las causas o condiciones que produjeron el terrorismo de Estado, sus efectos en el presente y la construcción de proyectos colectivos, la reconstrucción de la memoria colectiva, la no estigmatización de las “víctimas”, entre otros, con la generación de opinión y ubicándonos como un actor más en la construcción de políticas reparatorias en derechos humanos.

Bibliografía

Demasi, C. (2010). “La enseñanza de la historia reciente: debates y resultados.” En *Una transformación en marcha*. Montevideo: Mastergraf.

Farrando, F.; Mosquera, S. y Robaina, M. (2010). *Anteproyecto de Acompañamiento presentado ante el Ministerio de Educación y Cultura de la República Oriental del Uruguay*.

Fleury, Sonia (2002). *Políticas sociales y ciudadanía*. Banco Interamericano de Desarrollo. Instituto Interamericano para el Desarrollo Social (INDES).

Presidencia de la República (2007). *Investigación histórica sobre detenidos-*

4. Conclusión

La experiencia de acompañamiento que compartimos se realizó con un grupo de testigos uruguayos convocados a brindar testimonio en la causa “Plan sistemático de robo de bebés”, secuestrados en la República Argentina en el año 1976 por militares y policías de ambos países. Entendemos esta tarea como una actividad dentro de la dimensión de reparación en justicia. La respuesta universitaria fue una pasantía que ofreció una experiencia de formación en campo para egresados, la cual concebimos como práctica de extensión. Implicó una práctica, un quehacer donde determinados conocimientos se pusieron en juego desde el saber universitario y otros desde los actores con los que trabajamos. Se trató de un encuentro dialógico que retroalimentó la teoría y que implicó incluir no sólo el saber de los destinatarios de nuestras acciones sino la riqueza y el límite de nuestra intervención. Desde un comienzo, el equipo docente se interrogó acerca del encargo que asumíamos en una tarea que le corresponde al Estado. Si tomamos como ejemplo la experiencia argentina, y atento a las leyes reparatorias promulgadas en Uruguay, el acompañamiento debería formar parte de las políticas públicas para el tratamiento de las violaciones de los derechos humanos que atañen al Estado. Con esta pasantía, confirmamos la necesidad que tienen los testigos de ser apoyados en el proceso de testificar y la potente experiencia formativa que implica la tarea del acompañamiento. La Universidad, a través de sus prácticas de enseñanza, extensión e investigación en el campo de los derechos humanos puede y debe contribuir a la implementación de políticas públicas al respecto, incorporar los aspectos afectivos y subjetivos, buscar la dignificación de quienes fueron violentados e incorporar sus memorias privadas a la construcción de un relato histórico, políticas que promuevan la integración social y produzcan un impacto en la atención, promoción y protección de los derechos.

desaparecidos. Investigación arqueológica sobre detenidos-desaparecidos, Montevideo. Disponible en <http://www.presidencia.gub.uy/wps/wcm/connect/presidencia/portalpresidencia/comunicacion/informes/investigacion-historica-sobre-detenidos-desaparecidos>

Universidad de la República. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación-CSIC (2008). *Investigación sobre la dictadura y el terrorismo de Estado en el Uruguay (1973-1985)*. Montevideo.

Programa de Género, Sociedad y Universidad: un laboratorio de igualdad que cumple una década

Construir ciudadanía /
Intervenciones

Ana Fiol

Integrante del equipo del Programa de Género, Sociedad y Universidad. Universidad Nacional del Litoral.

Nos presentamos

El Programa Género, Sociedad y Universidad, que fuera creado en el 2002 en el marco de la Secretaría de Extensión de la Universidad Nacional del Litoral, cumple diez años de labor política y epistemológica articulando docencia, extensión e investigación en las fronteras disciplinarias e institucionales de las grandes transformaciones, luchas e interrogaciones de nuestra época.

La creación del Programa responde a la preocupación de la Universidad por las deficiencias democráticas que el sistema de sexo-género¹ asegura y reproduce dentro y fuera de nuestra casa de estudios. De este modo, la tradición reformista e ilustrada de nuestra Universidad se reactualiza y se compromete con la lucha de las mujeres por el ejercicio pleno de sus derechos y, de esta manera, con la efectiva universalización de la ciudadanía.

Aceptando el desafío, en el año 2002 la Universidad implementó mediante Resolución del Consejo Superior n° 101/02 el Programa de Género. Desde hace diez años, este espacio académico se presenta como un ámbito de formación en género y feminismo, de investigación, docencia y producción de conocimientos y transformaciones en áreas sociales específicas vía la extensión, de articulación sistemática con la sociedad civil, de monitoreo de políticas públicas y de labor de asesoramiento en equidad de género a los Estados municipal y provincial.

El Programa está orgulloso de tener una impronta militante. Por esta razón, son vertebrales las actividades de difusión mediática, las campañas de creación de conciencia y la capacitación de agentes sociales, con el objetivo de visibilizar las problemáticas específicas de las mujeres, difundir sus derechos y las herramientas que permiten su petición y reclamo, y buscar e impulsar los cambios necesarios a través de las múltiples acciones y actividades que posibilita la extensión universitaria. En este contexto, se realizan variadas actividades juntamente con sectores de la educación, legislación, gestión y comunicación.

La construcción de esta década ha sido laboriosa y accidentada, y es por eso que desde el Programa consideramos que tenemos mucho por celebrar: las conquistas, los aciertos, las transferencias de saberes de la academia a la sociedad, y la construcción de

líneas de trabajo sólidas y estables, que crecen alrededor de los problemas actuales que nos interpelan.

A continuación, primero, esbozaremos brevemente la historia y características de la/s teoría/s feminista/s. Seguidamente, nos proponemos analizar-relacionar las líneas de trabajo del Programa con un arco de teorías feministas que tiene tres siglos y que se extiende desde la Revolución Francesa hasta los estudios *queer*. Este ejercicio tiene el propósito de articular prácticas y teorías y mostrar la riqueza conceptual que articula nuestro trabajo y los puntos de antagonismo y desacuerdo, que tan estimulantes nos resultan.

1. Líneas de trabajo y desarrollos teóricos: de la sociedad paritaria de la igualdad de los sexos a la disolución de los géneros

Nuestro Programa tiene su base central en la tradición de la teoría crítica feminista, cuya tarea es exponer cómo los “sistemas de sexo-género” históricamente conocidos han participado en la opresión y explotación de las mujeres. Kate Millet (2010) entiende por el sistema sexo-género el modo esencial y material en que la realidad social se organiza y se divide simbólicamente, en función de la diferencia sexual, para establecer una forma de poder ancestral entre varones y mujeres, y por lo tanto formas sexuadas de agencia y de subjetividades.

El feminismo, como toda teoría crítica, es a la vez descriptivo e inevitablemente prescriptivo y, por ende, militante. Es decir que entraña una dimensión ética cuyos orígenes se encuentran en la tradición ilustrada, anudada en torno a las ideas de autonomía, igualdad y solidaridad, las cuales son el producto del Iluminismo, la Modernidad y la Revolución Francesa. La historia de la progresiva emancipación de las mujeres comienza con la *Declaración de Derechos de la Mujer y la Ciudadana de Olympe de Gouges*, publicado en 1791, y que le valiera la guillotina, y con la *Vindicación de los Derechos de las Mujeres* de Mary Wollstonecraft en 1792.

Para la filósofa feminista Amelia Valcárcel, esta lucha por los derechos fue acompañada por una teoría centrada en deslegitimar

1) El paradigma sexo/género proviene de la tradición sociológica y antropológica del feminismo angloestadounidense. Sus mejores exponentes son Gale Rubin y Judith Butler.

Rubin reinterpreta el paradigma de Levi-Strauss del intercambio de las mujeres y su papel en la constitución del orden patriarcal. En este marco conceptual, el género hace referen-

cia a la matriz heterosexista del poder a través del cual se construyen las identidades individuales, las relaciones sociales y las representaciones simbólicas. Para una discusión

completa sobre el paradigma Cf. *Metamorphoses. Towards a materialist theory of becoming*. Rosi Braidotti, London: Polity Press, 2002, pp. 60 y ss.



la ideología de la naturaleza diferente y complementaria de los sexos, a la que tan generosamente habían contribuido autores claves de la Modernidad como Rousseau, Locke y Kant.

La lucha por la inclusión de las mujeres en la esfera pública y para obtener los derechos civiles fundamentales continúa hasta que, a fines del siglo XIX, surge lo que se conoce como la Primera Ola del Feminismo con el sufragismo como hito más importante, y que comprendía, además del derecho a votar, el derecho al trabajo asalariado (de las mujeres burguesas) y a la educación superior. Es ésta, entonces, la historia de una conquista de derechos que Celia Amorós (2006) ha llamado el ciclo de la vindicación y que hasta aquí buscaba que las mujeres fueran admitidas como sujetos en lo “genéricamente humano”. La inauguración de la Segunda Ola por parte del libro seminal de Simone de Beauvoir, *El segundo sexo*, publicado en 1949, permitió comprender a las mujeres que lo genéricamente humano tenía un subtexto masculino. Como consecuencia, pasamos de la vindicación a la crítica de lo genéricamente humano como androcéntrico. La Tercera Ola de militantes del movimiento de mujeres y de académicas feministas desplazó el centro de las tensiones de lo público a lo privado. Durante doscientos años las mujeres habían luchado por su inclusión en la esfera pública y ahora enfocaban su atención a las formas opresivas que se albergaban en las costumbres, en la estructura familiar, en las relaciones de amor. La Tercera Ola del feminismo, también llamado “feminismo radical” o “de la diferencia sexual” acuñó en los 70 que “lo personal es político” e iluminó formas de discriminación y explotación que habían estado invisibles hasta entonces. Asimismo, supuso la redefinición de las fronteras entre público y privado y la articulación de la diversidad (sexual, étnica, religiosa, etc.). El feminismo contemporáneo está cruzado por las perplejidades y contradicciones del presente. Lo que moviliza buena parte de los desarrollos de la teoría y de la práctica feminista desde los años 80 y 90 está encarnado en nuestras líneas de trabajo, como veremos más adelante, pero primero quisiéramos listar a continuación estas líneas mencionadas:

- Derechos sexuales y derechos reproductivos como derechos humanos.
- Violencia de género.
- Trata y prostitución.
- UNL Igualitaria: políticas universitarias por la igualdad de género.
- Género y medios de comunicación
- Mujer y trabajo.
- Mujeres indígenas.
- Diversidad sexual, ciudadanía y derechos humanos.
- Políticas públicas locales con perspectiva de género.

Estas líneas de trabajo son nudos de investigación, acciones estratégicas e intervenciones en territorios institucionales y simbólicos, y de disciplinas teóricas que alimentan la reflexión. Como señalamos más arriba, se fueron gestando apremiadas por la demanda de equidad que existe tanto dentro de la Universidad como en su entorno social y están impregnadas de supuestos teóricos y orientaciones normativas. Requieren de enfoques multidisciplinares tanto como de rupturas epistemológicas que permiten la crítica sistemática de las disciplinas sociales y naturales desde un punto de vista de género. Fundamentalmente, todas ellas están firmemente asentadas sobre los derechos humanos, es decir que tienen en común que alertan sobre derechos vulnerados, débilmente preservados o directamente ausentes. Esto significa que todas ellas conllevan una tarea persistente para expandir la ciudadanía de las mujeres. El ciclo de la vindicación no ha terminado, por el contrario, se ha ampliado el número de derechos que deben ser asegurados para las mujeres junto con el avance de la democracia y de la igualdad. ¿Qué nuevos derechos reclaman las mujeres en el presente? Y, por otro lado, ¿cómo teoriza el feminismo esta falta/deficiencia de derechos?

Comencemos por los derechos sexuales y reproductivos. Éste es un reclamo por la autonomía de las mujeres sobre su propio cuerpo, es decir, sobre la capacidad de tomar decisiones informadas acerca de su vida sexual. Desde la perspectiva feminista, la sexualidad es un campo político de lucha, de dominio, de control y disciplinamiento social, donde los cuerpos de las mujeres —niñas, adolescentes y adultas— son los más vulnerados, sin dejar de lado que sobre los varones también operan mandatos muchas veces difíciles de sobrellevar. La sexualidad, los cuerpos, son territorios políticos donde los límites entre lo público y lo privado se tornan problemáticos y porosos. ¡Lo personal es político! Si la sexualidad atañe sólo al mundo de lo privado, las políticas públicas no podrían ocuparse del tema porque serían relaciones que se dan en el ámbito de lo privado, doméstico, familiar. Si aceptáramos este postulado, la violencia contra las mujeres, el abuso sexual infantil contra niños/as y adolescentes, el sometimiento de las mujeres de todas las edades, serían hechos privados y particulares, aislados, sin posibilidad de intervención y transformación fuera de la esfera privada. El ejercicio de ciudadanía plena empieza en la conquista del primer territorio de ciudadanía que es el propio cuerpo, entendido como cuerpo vivido, sexuado y performativamente construido por el poder.²

El segundo territorio a conquistar para la ciudadanía plena de las mujeres es el hogar, y es éste el escenario de la violencia más común y extendida sobre las mujeres, lo que nos lleva a nuestra segunda línea de trabajo. La violencia contra las mujeres está

2) El cuerpo de las mujeres es considerado como un territorio biopolítico por teóricas feministas

contemporáneas tan diversas como Marcela Lagarde o Judith Butler. Para Lagarde, “cautiverio” es la categoría

antropológica que mejor define la condición histórica de las mujeres. Butler asegura que el cuerpo es cons-

truido por la repetición ritualizada de reglas, es normativamente constituido en forma performativa por el poder.

“

el fundamento mismo de la violencia y el abuso hacia las mujeres en sus hogares se encuentra en estas formas arcaicas y persistentes de poder de los varones



autorizada por la costumbre, sancionada por las religiones y reforzada por una división estricta entre lo público y lo privado. Según la teóloga feminista Isabel Gómez Aceibo, le debemos a todas las religiones la creencia arcaica de que las mujeres son inferiores por naturaleza, por lo cual en el orden natural las mujeres están supeditadas a los varones y a ser madres de sus hijos. Gómez Aceibo afirma que todas las religiones y civilizaciones han confinado a las mujeres a la casa con el fin de asegurar la descendencia. El cristianismo, según la teóloga, ha estado particularmente obsesionado con la castidad femenina y ha confinado a las mujeres a los gineceos y al hogar (Gómez Aceibo, 2003:120). La famosa frase de Simone de Beauvoir: “no se nace mujer, se llega a serlo” se refiere al destino social que las mujeres traen al nacer y que la socialización se encarga de garantizar: para ser una “Mujer” hay que ser madre, tener virtudes domesticas, quedarse en casa y, si no se puede, tercerizarle el trabajo a otra mujer. Por supuesto que estas costumbres, creencias y convicciones patriarcales están cambiando. En las sociedades abiertas, las nuevas generaciones de mujeres jóvenes ya no son tan tradicionales y quieren para sí mismas nuevos roles y otro estatus. Sin embargo, el fundamento mismo de la violencia y el abuso hacia las mujeres en sus hogares se encuentra en estas formas arcaicas y persistentes de poder de los varones. Es el derecho garantizado de los varones al cuerpo de las mujeres, como explicara tan brillantemente Carole Pateman en el *Contrato sexual*, publicado en 1988. El derecho de los varones sobre el cuerpo femenino, lo cual es el reverso de decir que las mujeres no son dueñas de sus propios cuerpos o son cuerpos disponibles, como se mencionó antes, nos lleva directamente a la siguiente línea de trabajo: la trata y la prostitución. Para Sheila Jeffreys (2011), el tráfico y la prostitución de niñas y mujeres se ha globalizado e industrializado en los últimos veinte años, habiéndose integrado a las economías y a la estructura de empleo de muchos países. La industria del sexo produce ganancias exorbitantes. Es la tercera industria global. En Holanda, donde está legalizada, equivale al 5 % del PBI (año 2009). En China se estima que la industria de la prostitución constituye el 8 % del PBI y que existen entre 10 y 20 millones de mujeres prostituidas. En Santa Fe hay una conciencia creciente sobre el problema de la trata y la naturalización e invisibilización de la prostitución, y esta línea de trabajo ha contribuido con este fin. Frente a la pregunta por los derechos vulnerados de las mujeres en situación de prostitución, el feminismo está dividido entre quienes consideran a la prostitución un trabajo legítimo y quienes la consideran una práctica tradicional cultural nociva.³ La idea neoliberal del feminismo posmoderno es que la prostitución es un trabajo como cualquier otro y por lo tanto se lo debe regular

y cobrarle impuestos. Sectores más radicales del feminismo son “abolicionistas” y sostienen que la prostitución es siempre una violación a los derechos humanos de las mujeres y que es al mismo tiempo causa y consecuencia, esto es, que produce y refuerza la subordinación femenina porque reduce a las mujeres a su vagina. Nuestra Línea Mujer y Trabajo atiende las vulnerabilidades específicas que afectan a las mujeres en los mercados laborales, monitorea la manera en que las crisis y los períodos de cierta bonanza impactan en la capacidad de las mujeres para conseguir empleos, analiza la manera desigual en que se reparten promociones y ascensos, y atiende a situaciones de acoso laboral y doble y triple jornada de trabajo. Fueron las feministas marxistas las que aportaron a nuestra comprensión acerca de la doble explotación de las mujeres por el capitalismo y el patriarcado. Fueron precursoras venerables, como Alexandra Kollontai, quien escribió en 1917 al calor de la organización de las mujeres de la revolución rusa *La base social de la cuestión femenina*, con cuestionamientos hacia la maternidad, la insatisfacción sexual de las mujeres, además de la doble explotación del mercado, dentro y fuera de la casa. Durante los años 80, las académicas feministas como Heidi Hartman (1979) e Iris Young (1981) comprendieron que patriarcado y capitalismo son dos sistemas autónomos, analíticamente discernibles y distintos en su desarrollo y lo que se discute es cómo ambos sistemas se relacionan entre sí, se apoyan, se refuerzan, o permanecen independientes, cada uno fiel a su propia dinámica. Surge así la teoría del Doble Sistema o del Sistema Dual. El rasgo que distingue a las feministas liberales de las radicales es la convicción diferenciada acerca de la sexualidad como una condición de la explotación. Para Kathleen Barry (1995), el cuerpo se ha convertido en el terreno de la dominación. El cuerpo del que habla es el de la mujer sexualizada, el modelo pornográfico, el matrimonio y la reducción de todas las mujeres a “cuerpo disponible”, que es el último estadio de la dominación patriarcal. El feminismo cultural de los 80 se ha caracterizado por defender una contracultura femenina que contraponen en forma esencialista la sexualidad femenina a la masculina. Las teóricas de la diferencia sexual no se reducen a las fuertes corrientes contemporáneas norteamericanas, incluyen a las italianas de la Librería de Mujeres de Milán y a las feministas francesas lideradas por Luce Irigaray, para quienes la naturaleza humana implica dos, masculina y femenina, que dos son las culturas y los ordenes simbólicos del ser humano y la diferencia sexual está en el orden mismo de las cosas, en un sentido existencial u ontológico. En las antípodas de este feminismo esencialista —cultural y de la diferencia— ubicamos a Judith Butler, Teresa de Lauretis, Rosi

3) La definición de la prostitución como una práctica tradicional nociva se extendió en 1995 a partir del docu-

mento de la ONU titulado *Prácticas tradicionales nocivas que afectan la salud de las mujeres y los niños*.

Braidotti, la recientemente fallecida Adrienne Rich, entre otras, quienes, abrevando en el posestructuralismo, la deconstrucción derridiana y una relectura de Lacan y de Foucault, hacen estallar las categorías de género, sexo, deseo, heterosexualidad y homosexualidad. En los 90, las políticas *queer* y los planteos posmodernos hicieron saltar por los aires pretendidos monopolios de voces feministas y minorías de todo tipo: transexuales, travestis, lesbianas, negras, chicanas, aborígenes, etc., se alzaron para recuperar como polivalente y coral un espacio inclusivo de todas las mujeres en un mundo globalizado. Nuestra línea de trabajo sobre Diversidad sexual, ciudadanía y derechos humanos se inscribe en la lógica butleriana que asegura que tanto el género como el sexo están social y discursivamente constituidos. “En este sentido, el género no es de ninguna manera una identidad estable (...) es una identidad débilmente constituida en el tiempo: una identidad instituida por una repetición estilizada de actos. El género tiene una apariencia de sustancia, es el resultado performativo que los propios actores han venido a creer y a actuar como creencia” (Butler, 1990:270–282). Por lo tanto, si la identidad de género es el resultado de una repetición estilizada de actos en el tiempo, se puede y se debe subvertir, alterar, modificar. El derecho a la identidad sexual de preferencia es un derecho humano.

Al Programa le preocupa la reproducción del patriarcado en los medios de comunicación y tiene una línea de trabajo en el área. Nuestras reflexiones e investigación nos llevaron a concluir que el sistema de medios neoliberal, global y local es prostibulario, por cuanto despliega una actividad proxeneta, ofrece y vende cuerpos de mujeres y, como consecuencia, los medios son una plataforma que “vende” o reproduce subordinación femenina, que es una forma de violencia que se ejerce sobre las mujeres y que llamamos simbólica. Esta subordinación se realiza en los medios a través de una maniobra doble. Por un lado, las mujeres son invisibilizadas (están excluidas o ausentes) en la esfera público-política de la información y, por el otro, son hipervisibles en el mercado publicitario de prostitución/cuerpos, en la publicidad y el entretenimiento. De esta manera, los medios materializan dominación masculina o poder político androcéntrico/falocéntrico, lo cual establece una condición de causa y efecto al mismo tiempo, con la violencia patriarcal en las instituciones de la sociedad. El feminismo es una estructura de la autoconciencia política de las mujeres y, por lo tanto, reflexiona sobre un conocimiento que es histórico, situado, contingente y, por ende, sin garantías de veracidad, porque nos interroga en el presente y nos enfrenta a la inconmensurabilidad de las diferencias. Son múltiples las diferencias que estructuran a los sujetos y esto nos obliga a pensar en la simultaneidad de efectos sociales, discursivos y simbólicos potencialmente contradictorios que operan en las narrativas que habitamos. Las mujeres pertenecemos a/somos de diferentes clases sociales, razas, etnias, religiones, nacionalidades, edades, modos de vida y preferencias sexuales.

Es por eso que ponemos el acento en el mayor de nuestros logros, el haber crecido acompañadas por la demanda de las mujeres de la sociedad civil. De este modo, nos hemos dejado guiar por la pluralidad misma y la situación concreta de problemas y conflictos de las ciudadanas y ciudadanos. Esta posición política y epistemológica nos compromete, por cierto, con el futuro.

En ese sentido, pensar en tiempos de transformaciones nos invita a centrarnos en los procesos y las paradojas, en los fluidos del intercambio y en las múltiples operaciones del poder. Nuestros desafíos a futuro incluyen la conciliación estratégica del feminismo liberal centrado en los derechos de las mujeres, con la explosión de la categoría “mujeres” en una mirada de diferencias y alteridades. La multiculturalidad de los saberes situados y las sexualidades diferentes exigen del feminismo un proyecto político que sea plural y eficaz, con valores modernos y herramientas posestructuralistas, en el marco de una comprensión operativa de las dimensiones materiales y simbólicas, psíquicas y sociales de la dominación masculina. Ha sido éste un largo camino, político, pedagógico y militante. El Programa de Género, Sociedad y Universidad celebra sus primeros diez años y renueva su compromiso por muchos más.

Bibliografía

- Amorós, Celia (2006). *Feminismo y Filosofía*. Madrid: Síntesis.
- Barry, Kathleen (1995). *The Prostitution of Sexuality*. New York: New York University Press.
- Butler, Judith (1990). “Actos performativos y constitución del género: un ensayo sobre fenomenología y teoría feminista.” En Sue-Ellen Case (ed.). *Performing Feminism: Feminist Critical Theory and Theatre*. John Hopkins University Press.
- Gómez Aceibo, Isabel (2003). “Dios en la teología feminista. Estado de la cuestión.” *Estudios Eclesiásticos* 78, n° 304.
- Hartmann, Heidi (1979). “The Unhappy Marriage of Marxism and Feminism: Towards a more Progressive Union.” *Capital & Class Summer* 3, pp. 1–33.
- Jeffreys, Sheila (2011). *La industria de la vagina. La economía política de la comercialización global del sexo*. Buenos Aires: Paidós.
- Millet, Kate (2010). *La política sexual*. Madrid: Cátedra.
- Valcárcel, Amelia (2004). *La Política de las mujeres*. Madrid: Cátedra.
- Young, Iris (1981). “Beyond the Unhappy Marriage: A Critique of the Dual System Theory.” En Lydia Sargent (ed.). *Women and Revolution*. Quebec: Black Rose Books.

¡De sexo sí se habla!

Talleres de educación sexual y género para adolescentes

Construir ciudadanía /
Intervenciones

Eduardo Enrique Gosende / Carlos Gustavo Salmún Feijóo /
Mariela Andrea Carassai / María Mercedes López
Docentes investigadores del Departamento de Ciencias Sociales.
Universidad Nacional de Quilmes.

Introducción

La tarea de extensión que hemos denominado *Talleres de Educación Sexual y Género* se realiza desde agosto de 2010 en escuelas secundarias del sur de la provincia de Buenos Aires, de los partidos de Quilmes, Berazategui y Florencio Varela, próximos a la Universidad Nacional de Quilmes (UNQ), en el marco del convenio entre las autoridades educativas, la Jefatura Regional de escuelas IV, y las carreras de Profesorados de la UNQ. Desde setiembre de 2011 ya funcionamos como un Proyecto de Extensión de UNQ con un equipo de diez miembros¹ y desde comienzos de 2012 nos identificamos como el Proyecto: ¡De sexo sí se habla! Los talleres se diseñan y coordinan desde los actuales lineamientos curriculares de la educación media de la provincia de Buenos que se ajustan a la Ley Nacional 26150, Res CDF/08, la cual sienta las bases del Programa Nacional de Educación Sexual Integral. Esta ley determina que la educación sexual debe ser incluida en los lineamientos curriculares de todas las jurisdicciones del país y contemplar la reflexión, el debate y la sistematización curricular especial relevancia en los contextos escolares. En los lineamientos curriculares para la ciudad de Buenos Aires se establece, por ejemplo, que:

“La sexualidad es un factor fundamental de la vida humana y para entenderla es necesario inscribirla en un complejo de relaciones que la sitúen en su genuina dimensión. La sexualidad forma parte de la identidad de las personas: comprende sentimientos, conocimientos, normas, valores, creencias, actitudes, formas de relacionarse con los otros, deseos, prácticas, roles, fantasías y toma de decisiones”. (Extraído de *Educación Sexual en el nivel Medio*, Ministerio de Educación, Gobierno de Buenos Aires, 2009:9.)

Los objetivos específicos que nos proponemos alcanzar a través de la realización de los talleres de sexualidad y género son:

1) indagar los mitos, creencias, concepciones, estereotipos y saberes existentes acerca del género y la sexualidad, tanto en las prácticas de la vida cotidiana como en el ámbito escolar. 2) Detectar situaciones de riesgo y problemáticas específicas que afecten a los adolescentes en relación al género y la sexualidad, tanto en la vida

cotidiana como en el aula. 3) Proponer una perspectiva alternativa a los modelos biologicista, médico o normativo, hegemónicos en la tradición de la educación sexual en la escuela media (Morgade y Alonso, 2008). 4) Facilitar la construcción de conceptos, disposiciones y prácticas alternativas sobre sexualidad y género que incluyan la diversidad de género, el cuidado de sí y del otro, la equidad de género, los derechos y la salud sexual y reproductiva, la diversidad, la intimidad y la confianza afectiva, entre otros.

La metodología que utilizamos para llevar adelante nuestra propuesta es la de aula taller. Es eminentemente activa y participativa, favorece la expresión de las ideas previas del alumnado, su reflexión, comparación y crítica, lo cual es el primer paso para permitir su transformación. Para poder trabajar en esta línea, comenzamos por detectar y trabajar con los intereses de los grupos y con contenidos de sus realidades cotidianas. Esto permite utilizar fácilmente lo aprendido, haciendo protagonistas a sus actores de sus propios procesos de aprendizaje y reflexión. Los contenidos fundamentales que trabajamos en los talleres de sexualidad y género son cuatro: 1) Género, diferencias de género, estereotipos masculinos y femeninos, identidad y diversidad de género. 2) Mitos y creencias sobre la sexualidad, relación entre sexualidad y género, diversidad sexual, orientaciones del deseo, relaciones afectivas, iniciación sexual. 3) Salud reproductiva. Métodos anticonceptivos, AHE (Anticoncepción Hormonal de Emergencia), ETS (Enfermedades de Transmisión Sexual); HIV y SIDA. 4) Derechos reproductivos y de género. Violencia de género. Relaciones de buen trato y cuidado. Paternidad y maternidad responsables.

El dispositivo que ponemos en práctica en las escuelas medias implica un proceso que involucra la participación de distintos actores de la escuela, a lo largo de cinco etapas. A través de la Jefatura regional y junto a la/las inspectora/s se realiza un primer contacto con la dirección de la escuela. Luego se hace un encuentro donde se presenta el proyecto a los directivos, los docentes y al equipo o gabinete de profesionales que trabaja en la escuela (asistentes sociales, psicólogas, psicopedagogas, etc.). En este encuentro recibimos y damos forma a una demanda más específica de parte de la escuela, lo que permite adaptar

¹ Dicho equipo está formado por autoridades, docentes, personal administrativo y estudiantes de posgrado de UNQ.

el dispositivo a los requerimientos, problemas y realidades particulares de cada escuela. El segundo, tercer y cuarto encuentros ya se realizan con los alumnos y con el formato de taller. Cada encuentro dura aproximadamente tres horas. Dos coordinadores trabajan simultáneamente con dos cursos (entre 30 y 40 estudiantes), y si es posible cada curso trabaja en su propia aula habitual. Siempre están presentes docentes y alguno de los miembros del equipo. Esta propuesta busca servir de instancia de preparación para que los miembros de la escuela posteriormente reproduzcan los talleres con otros cursos de otros turnos y niveles. Durante el taller se presentan diferentes materiales audiovisuales y escritos que son analizados y elaborados en grupos. Las respuestas que da cada grupo son leídas y comentadas en plenario. En estos encuentros se realizan debates, los alumnos que lo desean pueden relatar sus experiencias y, fundamentalmente, se formulan preguntas y dudas sobre los distintos temas. Al finalizar el primer taller, cada uno de los grupos de estudiantes recibe la consigna de preparar para el último encuentro un material acerca de uno de los temas que se ven en los talleres, para presentarlo a sus compañeros del curso, de la escuela o a los alumnos de otras escuelas similares; y debe también elegir qué formato de material va a diseñar y construir. Las alternativas que tiene son: lamina, afiche, historieta, video, canción, o logo (para la identificación de los talleres). Los alumnos obtienen la información sobre los contenidos del taller a través del Blog del Proyecto, y si desean contactarse con nosotros pueden hacerlo a través de Facebook. Los materiales que logren generar deben ser presentados al promediar el último encuentro de los talleres. Todos estos materiales compiten en un concurso anual que convoca la Secretaría de Extensión de UNQ junto a la Jefatura Regional de Escuelas. Al finalizar el último taller, hacemos una actividad de cierre y despedida, y a cada alumno se le entregan preservativos dentro de un sobre que contiene una carta con un resumen de todo lo producido por su curso en el taller.

1. Primeras observaciones y reflexiones acerca de lo observado y producido en los talleres

De los primeros datos obtenidos en cursos correspondientes a diez escuelas, surge que tanto las chicas como los chicos naturalizan los estereotipos de género con relación a la división del trabajo en la familia, el manejo del dinero, la dedicación a lo doméstico

“

el temprano despertar sexual de los adolescentes suele acompañarse con escasos niveles de prevención y responsabilidad con su cuerpo



y a los hijos. Las chicas perciben en general que su condición de mujeres está naturalmente ligada a su condición de madres y cuidadoras del hogar, ya que tener hijos y encargarse de ellos es igual a naturaleza femenina. Los varones, por otro lado, se ven como responsables del sostén económico de la familia. El rol de proveedor es percibido como una ventaja porque parece ligado a la mayor independencia/autonomía, atributo de la masculinidad. Las adolescentes reproducen el modelo femenino: “somos sensibles, educadas, ordenadas, delicadas, responsables, serviciales y tímidas. Somos más organizadas”. También dicen “podemos quedar embarazadas y dar a luz a nuestros hijos. Podemos ser madres. Podemos expresar nuestras emociones sin problemas, lloramos y reímos con facilidad”. Ellas naturalizan en sus cuerpos y en sus acciones, la idea de que la mujer debe ser sensible, obediente, sacrificada, organizada para poder realizar sus tareas de madre y cuidadora del hogar. Por su parte, los varones dicen: “tenemos más fuerza, tenemos una actitud firme, nos gusta salir con los amigos, hacer asados y jugar al truco, algunos somos responsables, otros no. Aunque tenemos que trabajar para traer la plata a casa, podemos zafar de las actividades domésticas”. Se perciben como más fuertes, más duros y resuelven las cosas por la fuerza. En el espacio del taller



esto se tradujo en un menor compromiso con la tarea y menor producción. La percepción del uso de la fuerza y la violencia como algo propiamente masculino llevó a algunos varones a sostener niveles de participación agresivos y provocó interrupciones del trabajo y algunas veces bloqueó el funcionamiento del taller. La posibilidad de ser madre o padre adolescente es percibida de manera diferente por chicas y chicos. Para las primeras, aun con todas las dificultades que supone, la posibilidad de ser madres puede ser la ocasión de afirmarse como sujetos de derecho, independizarse de sus familias de origen y de sentirse respetadas por el entorno social. Muchas chicas no lo ven como una desviación sino como algo que las completa y sucede porque realmente lo desean. Es así que ellas, más allá de reconocer lo difícil que es plantearse ser madres adolescentes, contemplan la idea como una alternativa posible. Alternativa fuertemente idealizada de poder abrirse camino hacia la adultez por tener su propia familia. En cambio, los varones no quieren saber nada con la idea. Perciben la posible paternidad como una carga, puesto que entienden que la paternidad adolescente complicaría sus vidas y la de sus familias. En cuanto a las prácticas de los adolescentes al interior del aula, pudimos observar también la producción y reproducción de fuertes procesos binarios de generización: se reproducen ciertas maneras de ser varón y de ser mujer que se aprenden y reaprenden en contextos escolares y regularizan un orden sexual jerarquizado. Distintas formas de organización y uso del espacio y diferentes compromisos hacia las tareas y aprendizajes escolares son concomitantes de los diversos usos del lenguaje y del cuerpo, así como las diferentes formas de demostrar las emociones. Todos éstos son niveles fundamentales que reproducen la lógicas de género binarias y heteronormativas.

2. Sexualidad en los adolescentes de escuelas medias

El temprano despertar sexual de los adolescentes suele acompañarse con escasos niveles de prevención y responsabilidad con su cuerpo. El inicio sexual de muchos adolescentes suele ocurrir en condiciones de escasa intimidad, de manera no planificada, a veces incluso en los locales donde concurren a bailar. Los adolescentes disponen en general de pocos recursos económicos, legalmente les está prohibido concurrir a albergues transitorios, por lo tanto suelen utilizar la propia habitación que tienen en su casa para sus encuentros sexuales. El sexo oral marca el debut de la mayoría, y puede suceder en lugares públicos. Un porcentaje importante comienza su vida sexual entre los 14 y 16 años, y en muchos casos aceptan iniciar su sexualidad bajo algún tipo de presión por parte del novio, de la pareja circunstancial o del propio grupo de pares. Las ETS son cada vez más comunes en los adolescentes, ya que la iniciación sexual es cada vez menos planificada y el cambio de pareja o *partenaire* sexual puede suceder con mucha frecuencia. Por otra parte, hay muchas ETS que una vez contagiadas no presentan síntomas, por lo tanto sus portadores no saben que las están transmitiendo. La

mayoría no dispone de buena información acerca del VIH y otras ETS. Los mecanismos públicos habituales de prevención resultan insuficientes, ya que, si bien los adolescentes no son un colectivo homogéneo en cuanto a conductas de riesgo para la salud, su percepción de dicho riesgo es mucho menor que en los adultos. En muchos casos no tienen una buena comunicación con su pareja, y entonces la utilización de del preservativo no suele ser constante. En muchos casos es resistida por los varones, y las chicas no suelen ser asertivas para pedir a la pareja el uso del mismo. Las presiones que suelen recibir del grupo de pares no suelen colaborar con la planificación ni la prevención, ni tampoco el creciente consumo de alcohol y algunas drogas que se experimentan en este período. En las escuelas secundarias que hemos visitado existen frecuentes casos de jóvenes embarazadas y por consiguiente madres y padres adolescentes. El embarazo en la adolescencia, generalmente no planificado ni deseado, supone un impacto decisivo sobre la condición física, emocional y económica de los jóvenes. La tasa de embarazo adolescente se ha ido incrementando paulatinamente en los últimos años, aunque también se observa un incremento importante de la utilización de la AHE también conocida como Intercepción Poscoital (IPC) o “pildora del día después”. Otro de los problemas urgentes en las escuelas es la violencia física y psicológica que se presenta entre los mismos adolescentes, que aparece anclada en los estereotipos tradicionales, en los que subyace la hegemonía y la dominación masculina y la organización patriarcal.

3. El rol de la familia y de la escuela con relación a la sexualidad

Cuando diseñamos los talleres partimos del supuesto de que son una estrategia pedagógica disruptiva, en tanto promueven un aprendizaje en base a la participación y a la experiencia, que quiebra el modelo tradicional de educación sexual hegemónico, biologicista y basado en la mera transmisión de la información. En este sentido, desnaturaliza el *habitus* (Bourdieu y Passeron, 1995) al poner en tela de juicio que es lo adecuado y acertado, en este caso con relación a la educación sexual y a la percepción de género, y se deja en evidencia la arbitrariedad cultural. Para Bourdieu y Passeron, existen dos modos de constitución de los *habitus* que a su vez se articulan y complementan a lo largo de la vida. El primer *habitus* se da en la acción pedagógica primaria (familia o educación primera) que se realiza con un trabajo pedagógico sin ningún antecedente. Y el *habitus* secundario que se da por medio del trabajo pedagógico secundario de la institución escolar. “El trabajo pedagógico primario produce un hábito primario, característico de un grupo o de una clase, que está en el origen de la constitución de cualquier *habitus*” (Bourdieu y Passeron, 1995:5). Es más, el éxito o fracaso del aprendizaje escolar —trabajo pedagógico secundario— está directamente relacionado con la articulación o la distancia existente entre el trabajo pedagógico secundario y el trabajo pedagógico primario.

Los cambios recientes que han ido aconteciendo en la familia, la transformación de los roles materno y paterno, las nuevas identidades y roles de género, los cambios que se suscitan en la organización, la gestión y la función de las instituciones escolares, ponen a prueba constantemente no solo el rol y la función de los padres y los docentes, sino el sentido y la función de la institución de la familia y de la escuela. La familia, así como la escuela, fieles a los modelos y valores de la Modernidad, mantiene una continuidad en su funcionamiento que siempre se retrasa con lo que sucede en la vida cotidiana de los adolescentes, los cuales, por ejemplo, hacen un uso mucho más intensivo de las nuevas tecnologías. Estas dificultades que acontecen en la institución familiar y escolar se hacen evidentes al tratar temas como la educación sexual y el género.

En el marco de la globalización de las sociedades posindustriales, y con el avance del neoliberalismo, se da la pérdida de confianza en las instituciones y en la capacidad de regulación del Estado, con la consecuente descentralización de los sistemas educativos nacionales en nuestro país. La escuela ya tiene menor capacidad de instituir identidades y sostener valores. Los diseños curriculares aparecen cada vez más ajenos a la realidad escolar. La escuela como lugar legítimo para la educación es discutido y la autoridad de los docentes debe ser renegociada constantemente con padres y alumnos (Tenti Fanfani, 2004), (Tiramonti, 2005).

Para los que coordinamos el taller, el recorrido por los distintos talleres en las diferentes escuelas nos significó un aprendizaje muy rico e importante. Esencialmente, porque tuvimos una inmersión directa en las “escuelas del presente” (Vasen, 2008), en las cuales la educación no está pensada tanto en la generación de un futuro de progreso individual o social sino en la combinatoria posmoderna de *capacitación–información–medios–mercado–consumo–ahora*. Después de varios meses de analizar estas experiencias, hemos replanteado cómo tenemos que pensar a la escuela, cómo tenemos que considerar a los alumnos, logramos reformular el dispositivo de los talleres, especialmente, a partir de todas las enseñanzas que fuimos recibiendo de los estudiantes, que fueron capaces de recombinar todos los elementos que nosotros les propusimos y reinventar el espacio escolar, desde lo “no escolar” (Duschatzky y Sztulwark, 2011). A lo largo de los diferentes talleres que hicimos en las distintas escuelas nos dimos cuenta de que finalmente el dispositivo de los talleres funcionaba, ya que los resultados se alcanzaban, los alumnos participaban y producían. Pero esto no sucedía como nosotros lo habíamos planificado, sino de una manera diferente, a veces un tanto caótica e imprevista, con cierto nivel de desorden y conflicto, incorporando lo que nosotros inicialmente no aceptábamos como pertinente y apropiado. Es decir, los talleres funcionaban a pesar de que incluían aquello que nosotros inicialmente veíamos que no correspondía al modelo de escuela que nosotros construimos en nuestra infancia y adolescencia. Así nos dimos cuenta de que los que estábamos desfasados éramos nosotros.

4. Conclusiones preliminares y nuevos interrogantes

Entonces, si la escuela ya no es una fuente relevante para la formación de *habitus* secundario debido a la transformación y crisis en la que se encuentra, ¿cuál es el *habitus* que nosotros vamos a poner en evidencia en los talleres? Fundamentalmente el que se construye en las familias, o en el espacio público, en la calle, en los recreos, en las salidas de la escuela, etc. Si la escuela ya no fija un curriculum que sea reconocido y prestigiado como tal, son los propios adolescentes, o la comunidad de adolescentes que se arma en cada curso, que puede o no incluir a preceptores y a algunos docentes, lo que se constituye como uno de los medios primordiales de producción y adquisición de experiencias y saberes acerca del género y de la sexualidad.

Todo esto refleja una mayor tendencia hacia la autonomización de las prácticas, las concepciones y las decisiones de los adolescentes en cuanto a la sexualidad, lo cual podría afectar también a algunas representaciones y prácticas de género. Esta exploración y definición más autónomas de los campos de la sexualidad y del género pueden llevar a acentuar procesos positivos: cuidado de sí y del otro, toma de decisiones más conscientes y reflexivas, prácticas de prevención, de sexualidad responsable, etc., como también los procesos negativos: incremento exagerado de la idealización de los roles de género (por ejemplo, idealización de la maternidad en las adolescentes embarazadas), ausencia de criterios para la toma de decisiones acerca de las prácticas sexuales como la iniciación sexual imprevista, procesos de mayor exclusión, marginación, segregación, bullying hacia los compañeros, incremento de las relaciones sexistas, agresivas y violentas, situaciones de dominación masculina muy exacerbadas, etcétera.

Le Breton (2011) propone que en las conductas de riesgo tales como: deportes extremos, alcoholización, uso de drogas, anorexia, exceso de velocidad al conducir, violencia callejera, tentativa de suicidio, fuga, delincuencia, promiscuidad sexual, etc., habituales en muchos adolescentes, lo que se pone en juego es el cuerpo, para tramitar y resolver el malestar psíquico, por la falta de una realidad afectiva e institucional que lo contenga y le dé sentido a su existencia. Le Breton compara las transgresiones y conductas de riesgo de los adolescentes con los ritos de iniciación de las mal llamadas sociedades primitivas, pero propone que el modelo más adecuado para entender estos comportamientos es el de la *ordalía*. En efecto, los ritos de iniciación están claramente prescritos, se hacen en el marco de rituales y son conducidos por los adultos (Eliade, 2000). En cambio, la fórmula de la *ordalía* era el rito judicial que algunas de estas sociedades ponían en juego cuando no tenían reglas para definir acerca de una conducta, un hecho o un individuo. La ley no permitía definir una sentencia, y entonces se sometía al individuo a una prueba, que involucraba el riesgo de muerte, para

que los dioses emitieran el veredicto. Si se salvaba, era libre y expiaba la posible culpa. Le Breton (2011) sostiene que, cuando el adolescente se enfrenta al riesgo de muerte, descubre un sentido y un valor para su vida a través de la resolución de una crisis personal y no por reconocerse en el sistema de sentidos que propone su sociedad, la cual, a su vez, atraviesa una fuerte crisis en sus instituciones.

Sin embargo, también se puede argumentar que las actividades de riesgo auto o heteroagresivas son propias de la adolescencia. Desde el psicoanálisis, podemos ver al empuje de la pubertad y la crisis adolescente como mucho más que una repetición de la peripecia edípica. En el seno de ese proceso de reapropiación identitaria que realiza el adolescente se tejen los itinerarios de su proyecto de vida. Tal vez sea un proceso que se reitere varias veces durante esa vida, pero la adolescencia será la experiencia de la primera vez.

“La adolescencia es la respuesta de un sujeto en transformación (física y mental) en circunstancias históricas concretas, donde las turbulencias de la intimidad, siempre perentorias, pero parcialmente opacas y enigmáticas para el sujeto mismo, procuran ajustarse y desajustarse a los enunciados sociales en vigencia. Es la época del *desasimiento de las figuras parentales*, del ‘derrumbe de la credulidad en su saber y poder’ y del inicio de un viaje inacabable y perpetuo destinado a construir una autonomía dentro y fuera del orden vigente.” (Viñar, 2009:112)

Bibliografía

- Bourdieu, P. y Passeron, J.C. (1995). “Libro 1. Fundamentos de una teoría de la violencia simbólica.” en *La reproducción: elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Laia. Colección Fontamara.
- Dussel, I. (2006). *El Currículum: aproximaciones para definir: Qué debe enseñar la escuela hoy*. Versión Preliminar. Buenos Aires: FLACSO. Mimeo.
- Duschatzky, S. y Sztulwark, D. (2011). *Imágenes de lo no escolar*. Paidós Tramas sociales.
- Eliade, M. (2000). *Nacimiento y Renacimiento. El significado de la iniciación en la cultura humana*. Barcelona: Kairós.
- Le Breton, David (2011). *Conductas de riesgo. De los juegos de la muerte a los juegos de vivir*. Buenos Aires: Topía.
- Martínez, H. (2007). *Donald Winnicott en el movimiento psicoanalítico*. Mar del Plata: EUDEM.
- Morgade, G. y Alonso, G. (2008). “Educación, sexualidades, géneros: tradiciones teóricas y experiencias disponibles en un campo en construcción.” En Morgade, G. y Alonso, G. (comps.). *Cuerpos y sexualidades en la escuela. De la normalidad a la disidencia*. Buenos Aires: Paidós.
- Tenti Fanfani, E. (2004). “Viejas y nuevas formas de autoridad docente.” En revista *Todavía*.

Nuestro punto de partida se basó en el presupuesto de que la educación primera de las familias y el trabajo pedagógico secundario de la educación institucionalizada internalizaban esquemas de percepción y de prácticas mediante los cuales los estudiantes de cada género se identificaban con algunos valores y rechazaban otros, y reproducían así la asimetría en las relaciones entre los géneros y la ideología de dominación patriarcal. La idea inicial de los talleres se enmarcaba en la dirección de facilitar una educación reflexiva, un aprendizaje grupal a través de procesos de toma de conciencia y cuestionamiento de los saberes, modelos y roles aprendidos para que los estudiantes pudieran deconstruirlos. Es decir, el objetivo inicial era generar prácticas y concepciones alternativas que desnaturalicen el *habitus* primario y secundario, promoviendo relaciones más igualitarias entre los géneros. Nos hemos encontrado con otra realidad, menos rígida, menos institucionalizada, tanto desde las familias como desde la escuela, ya en manos de los propios adolescentes pero sin un rumbo claro y sometida a la influencia de las fuerzas que actúan libre y directamente sobre ellos, los medios, el consumo, la tecnología, la moda, la violencia que inunda el espacio de lo público. Ahora bien: desde esta nueva realidad, las preguntas nuevamente aparecen: ¿cuáles son los dispositivos de subjetivación y socialización que construyen hoy la sexualidad adolescente? ¿Cuáles son los dispositivos pedagógicos más apropiados para acompañar la iniciación en la sexualidad desde la universidad y en el ámbito de la escuela en los tiempos que corren?

Tiramonti, G. (2005). “La escuela en la encrucijada del cambio epocal.” En *Educação e Sociedade* (26), 92, pp. 889-910.

Vasen, J. (2008). *Certezas perdidas. Padres y maestros ante los desafíos del presente*. Buenos Aires: Paidós.

Viñar, M. (2009). “Las adolescencias del siglo XXI.” *Docta. Revista de Psicoanálisis*, Año 7, n° 5.

Documentos curriculares

- Ley Nacional de Educación n° 26206 (2006).
Disponible en: <http://debate-educacion.educ.ar/ley/proyecto-11-06.pdf>
- Diseño Curricular para la Educación Secundaria (2006) Buenos Aires (prov.).
Dirección General de Cultura y Educación. La Plata.
- Educación Sexual en el Nivel Medio (2009). Dirección General de Currícula y Enseñanza. Ministerio de Educación. Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.
- Introducción al Diseño Curricular de Ciencias Sociales (2006).
Serie de documentos de capacitación semipresencial Educación Secundaria.
Gobierno de la Provincia de Buenos Aires. Dirección General de Cultura y Educación. La Plata.

Adultos mayores: desafíos ciudadanos en escenarios de vulnerabilidad y riesgo

Construir ciudadanía /
Intervenciones

Cristina Ester Marzioni

Docente investigadora de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales. Universidad Nacional del Litoral.

Anabella Ester Córdoba

Docente de la carrera de Licenciatura en Trabajo Social de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales. Universidad Nacional del Litoral.

Liliana Elisa López

Docente de las Facultades de Ciencias Jurídicas y Sociales, de Ciencias Económicas y de Humanidades y Ciencias. Universidad Nacional del Litoral.

A fines de 1986, un pequeño grupo multidisciplinario reflota con la normalización universitaria en esta Universidad Nacional del Litoral, luego de casi veinte años de oscurantismo democrático: período de silencio que determinara que desde la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales durante todo ese lapso se interrumpiera la investigación en Ciencias Sociales.

En la temática gerontológica comienza siendo una investigación unipersonal, avalada por esta unidad académica y subsidiada y aprobada por el Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Tecnológicas de la Nación. Finalmente se convierte en multidisciplinaria al sumar la Ciencias Médicas para redactar las líneas de acción de política normativa¹ para nuestro país. Dicha temática continúa en forma ininterrumpida a partir de ese año hasta nuestros días, convirtiéndose tímidamente en multidisciplinaria primero e interdisciplinaria más tarde.

Desde 2006, el equipo que conformamos como docentes–investigadoras de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de esta Universidad Nacional del Litoral, venimos trabajando la “condición de ciudadanía”² enfocada hacia la protección de grupos vulnerables y en riesgo. Desde el 2009 conformamos, y dirige una de las ponentes, un Programa de Actividades Científicas y Tecnológicas sobre políticas públicas en esta temática de construir ciudadanía. Y en lo que va del corriente año 2012 hemos desplegado a la extensión con un proyecto de extensión de interés social en ejecución. Cuando hablamos de *ampliación de ciudadanía* nos enfocamos en la construcción de un modelo de ciudadanía entendida como protección de derechos humanos, que permita incorporar herramientas de acción para hacerlos efectivos y otorgue garantías de igualdad ante la ley en efectiva protección integral de derechos. La ciudadanía se convierte así en una categoría histórica al

igual que los derechos sociales. Es por ello que su ejercicio y significado varían en función del contexto social e histórico en que se inscriben. Implican la construcción de un marco jurídico político y social y el desarrollo de potencialidades humanas, en el cual los sujetos tienen acceso a los derechos sociales y a su ejercicio efectivo, e ir más allá de su mero reconocimiento formal.

La ciudadanía, según Jelin, adquiere un carácter relacional ya que está ligada a una práctica conflictiva vinculada al poder, que refleja las luchas acerca de quiénes podrán decir qué al definir cuáles serán los problemas comunes y cómo serán abordados.

En este sentido, el ejercicio de la ciudadanía se ha transformado en correspondencia con las transformaciones estructurales de nuestra sociedad, los cambios operados en el Estado y el régimen político que inciden en las concepciones ideológicas y en el tipo de demandas de los actores colectivos y sujetos sociales. Y han configurando diversos escenarios de participación, proyecto que es siempre de conquista, de emancipación mancomunada y, por ende, colectivo.

Chinchilla Montes (2003:35) expresa que existen dos cosmovisiones de ciudadanía en la actualidad, que coexisten y están en lucha cotidianamente. Una es la práctica ciudadana estipulada por los organismos internacionales de desarrollo, las empresas multinacionales globalizadas; la otra es la que se practica desde las bases sociales y diversos foros sociales de naturaleza local, regional, nacional e internacional.

La primera responde más a un discurso que a una práctica. Es pensada, diseñada y controlada desde el poder dominante y asume las siguientes manifestaciones: 1) la participación se define y estimula desde estamentos administrativos y políticos de los organismos internacionales y de gobiernos sin tener en cuenta la base social. A este respecto, implica de los ciudadanos

1) Líneas de acción de política normativa: se entiende por tales al conjunto de premisas y principios normativos que regula legalmente aquello que afecta los derechos y libertades de los ciudadanos mayores,

con el fin de crear conciencia sobre las razones de su vulnerabilidad física, psíquica y social, y de responder a las necesidades de la población de más edad por medio de acciones, disposiciones y prácticas planificadas

y/o implementadas por las autoridades estatales, nacionales, provinciales y/o municipales.

2) Ciudadanía: entendida como la existencia de una igualdad humana básica efectiva comprensiva de

derechos y obligaciones asociadas al concepto de pertenencia plena a una comunidad, basada en la lealtad a una civilización que se percibe como patrimonio común.

“

podemos definir vulnerabilidad como un proceso que confluje en riesgo o probabilidad de que un sujeto, hogar o comunidad puedan ser lesionados o dañados ante cambio o permanencia de factores internos o externos



sólo su aprobación y presencia en algunas instancias de gestión estatal. 2) No hay transferencia de poder a instancias locales. 3) La identificación y definición de las necesidades sociales tiene un fuerte componente burocrático que inhibe la participación social ampliada. 4) La participación política es reducida al sufragio. 5) Se utilizan mecanismos pseudo democráticos para legitimar decisiones sustantivas. Tal como plantea este autor, la modalidad de ciudadanía no contempla al sujeto social en la estructura de poder. Le basta con que se considere representado en una sociedad que impulsa la competencia personal, el individualismo, el consumo y el exitismo. Y es la que se ha intentado globalizar en las últimas décadas. La segunda, a la que adherimos, se denomina ciudadanía activa y participativa. Su visión parte de varias consideraciones, a saber: 1) reconoce que existe una desaparición de las fronteras nacionales y que por ello existen problemáticas socioeconómicas, culturales, políticas, ambientales que se globalizan. 2) Reconoce que el proceso de globalización ha herido mortalmente a la distribución equitativa de la riqueza y profundizado las desigualdades sociales. 3) La construcción de ciudadanía se constituye en una práctica que puede generarse en cualquier nivel social. 4) La participación se entiende como activa no sólo como presencia formal que legitima al Estado. En tal sentido, los ciudadanos tienen el derecho de participar en la identificación de sus necesidades y de las alternativas de solución. 5) La ciudadanía será entendida entonces como la capacidad de los ciudadanos para participar del poder, para organizarse, para representarse, etcétera.

Resulta importante entonces trabajar en la reapropiación crítica del concepto y práctica de la ciudadanía, en tanto nos permitirá reconocer los actores sociales, capaces de reconfigurar nuevas prácticas sociales en las que es posible integrar el respeto de sus derechos sociales, económicos, culturales, políticos, de modo de arribar a la construcción de un discurso contra hegemónico. Las prácticas trascienden una noción economicista de las relaciones sociales y ponen en clave socio-político-cultural el sentido de la acción colectiva en el marco del sistema democrático; reconsiderando la condición de ciudadanía como construcción intersubjetiva, a la vez que generando condiciones materiales de realización.

En la actualidad, el proyecto de una ciudadanía posneoliberal implica la apertura del espacio público a la problemática de un desarrollo que incluya y que profundice los derechos.

Cabe aclarar que no se trata de desconocer ni renunciar a intereses particulares sino de poder entramar sentidos comunes, deseos de los ciudadanos, proyectos colectivos, posibilidades sociales.

La ciudadanía, rasgo de la democracia actual (Bobbio, 2012:145), supone amplia participación de los interesados en la toma de decisiones colectivas. Cuando ello no es posible, caemos en desigualdades de todo tipo. El análisis de las desigualdades sociales implica indagar en el sistema de estratificación social (en sus diversas formas tales como: diferencias naturales entre las personas, fruto del poder institucionalizado, norma para el buen funcionamiento de la sociedad, fuente de conflicto o coacción) propios de nuestra sociedad (género, etnia, edad, minusvalía o discapacidad, vinculadas a la relación con el mercado de trabajo, etcétera.). En nuestro caso, nos interesa profundizar la misma sustentándonos en la edad, es decir, la sociedad compuesta por jóvenes y adultos mayores.³ Y en especial, resaltar la íntima relación con la desventaja que ambos tienen con relación al mercado de trabajo, que se acentúa cuando estos sujetos sociales están en contextos de *exclusión*.⁴ Este concepto de exclusión aporta una nueva perspectiva a los procesos de marginalidad e informalidad que, incorporado a la subjetividad de los actores en reflexión con sus acciones, da cuenta de variados intentos, para no caer en ella o para salir de ella. Robert Castel no utiliza este término “exclusión social” por considerarlo muy abarcativo. Lo llama “vulnerabilidad”,⁵ precariedad, anomia, desafiación. La potencialidad del concepto vulnerabilidad es que ubica la discusión de las desventajas sociales en relación entre activos físicos, financieros, humanos y sociales de que disponen sujetos y hogares. Los activos no son ingresos meramente sino también las oportunidades brindadas por el Estado, mercado y sociedad civil, a las que se puede acceder. Podemos definir vulnerabilidad como un proceso que confluye en riesgo o probabilidad de que un sujeto, hogar o comunidad puedan ser lesionados o dañados ante cambio o permanencia de factores internos o externos. Este enfoque analítico permite combinar dinámicamente lo micro social, lo meso (organizaciones e instituciones) y lo marco social (estructura social y patrón de desarrollo).

Con el fin de intentar poner sobre el tapete la discusión de la ciudadanía, promover derechos y lograr concientización social, nos hemos propuesto el desafío de adherir a un nuevo modelo de ciudadanía. Que el mismo admita y coadyuve a empoderar a los sujetos vulnerables: adultos mayores, y niños, niñas, adolescentes y aun jóvenes, que son capaces de visualizar y saltar los dilemas y las limitaciones que todo lo anteriormente planteado teóricamente implica en la práctica cotidiana.

Por ello venimos trabajando desde la docencia: en Gerontología⁶ Jurídica y Social (carrera de Abogacía), con un Seminario de

3) Adultos mayores: término que designa las personas mayores después de los 65 años de edad, según la Asamblea Mundial del Envejecimiento, Viena, 1982.

4) Exclusión: en Ciencias Sociales llamamos también *marginación* a

una situación social de desventaja económica, profesional, política o de estatus social, producida por la dificultad que una persona o grupo tiene para integrarse a algunos de los sistemas de funcionamiento social.

5) Vulnerabilidad: “Situación objetiva o

subjetiva de origen material emocional o psicosocial que lleva a una condición de indefensión, dada la fragilización de soportes personales y/o comunitarios, concepto relacionado con la violación o el desconocimiento de derechos humanos específicos” (Eroles: 191).

6) Gerontología: ciencia multidisciplinaria que estudia los problemas de órdenes médicos, biológicos, psíquicos, sociales, económicos, jurídicos, culturales de los adultos la vejez y envejecimiento individual y/o poblacional.

Minoridad y Familia (carrera de Licenciatura en Trabajo Social), ambos pertenecientes a la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de esta Universidad Nacional del Litoral. Desde la investigación, a partir de 1986 hasta la actualidad con gerontología, sumando desde el 2000 infancia y adolescencia; y desde la extensión, en 1995–1998 con un Proyecto Alfa: “Para la vejez: una mejor calidad de vida”, y en 2012–2013 con un Proyecto de Extensión de Interés Social en ejecución denominado “Enredando saberes y experiencias entre adultos mayores, niñas, niños y adolescentes” desde el Barrio Progreso San Lorenzo de la ciudad de Santa Fe para los sectores en riesgo citados más arriba. Quiere ello significar que los destinatarios de esta propuesta son integrantes de uno de los barrios que conforman uno de los distritos en que se divide el Municipio santafesino: el suroeste, que es el pivote desde el cual seguirá creciendo el entramado a construir.

Entre las instituciones del barrio se encuentran la Escuela Pascual Echagüe n° 0570, que brinda el servicio de copa de leche y comedor y, entre otras cosas, promueve la integración de adolescentes para realizar proyectos que articulen la acción comunitaria en el proceso de aprendizaje; el Jardín de Modalidad Nucleada, instalado en la estructura edilicia de la Escuela Pascual Echagüe, dependiente del Ministerio de Educación, unidad de servicio educativo de nivel inicial; el Jardín Solidaridad Municipal, adonde concurren unos 75 chicos que provienen del barrio citado y del barrio Chalet, que brinda contención y alimentación a niños (entre 45 días y 4 años) cuyos padres no pueden satisfacer sus necesidades básicas y que cuenta con sala de cuna, sala materna, sala prejardín. En el anexo funciona un comedor de ancianos. El Centro de Acción Familiar (CAF) n° 23 “El Tamborcito”, que depende de la Subsecretaría de los Derechos de la Niñez, Adolescencia y Familia del Ministerio de Desarrollo Social de la Provincia y adonde concurren aproximadamente 70 niños de lunes a viernes, únicamente en el turno mañana. Y funciona una guardería para recién nacidos hasta los 2 años, y un jardín para niños de 2 a 4 años, e incluyen ambos copa de leche y comedor. El Centro de Salud que brinda Atención Primaria a la Salud (APS)⁷ a toda la población del barrio y sus inmediaciones, dotado de médicos ginecólogo y pediatra, psicopedagoga, odontólogo, trabajadora social, un agente sanitario y un grupo de enfermeras capacitadas para la APS. El “Club del Adolescente” (PROAME), Programa de Atención a Menores en Riesgo Social para jóvenes

que provienen del mismo barrio San Lorenzo y del Arenal. La Escuela San Lorenzo, donde funciona la Escuela de Educación Técnica Particular Incorporada n° 2028, con una antigüedad de 47 años, desde 1965. Es católica, de gestión privada no arancelada, subsidiados al cien por ciento por ciento los sueldos de los docentes por el Ministerio de Educación. Depende en cuanto a su ideario y relación patronal del Arzobispado de Santa Fe y del (MEC) Ministerio de Educación y Cultura. En cuanto a lo curricular y normativo, es supervisada por Educación Media y Técnica de la (SPEP) Secretaría Provincial de Enseñanza Privada. Los alumnos de la escuela pertenecen a distintos barrios: Arenales, Villa del Parque, Santa Rosa, Baradero Sarsotti, Centenario y San Lorenzo, entre otros. El grupo no docente está conformado por porteras, cocineras (ya que la escuela cuenta con un comedor para su alumnado) preceptoras; una trabajadora social y una psicopedagoga, la cual hace menos de un año está inserta en la institución en calidad de reemplazante. Todas estas instituciones, desde la inundación que asoló a Santa Fe en 2003, forman la llamada Red Nueva Vida.⁸ El equipo de extensión en ejecución comenzó a trabajar con alguna de ellas, incluido el Programa Adultos Mayores de la Municipalidad de la ciudad de Santa Fe.

Al respecto, el grupo, en tanto de académicos y profesionales, asume un compromiso activo con la sociedad y pone al servicio de la misma todos los conocimientos, saberes y recursos metodológicos, técnicos e instrumentales que posee. De esta manera, desde la docencia primero, seguida inmediatamente por la investigación, y la extensión más tarde, el grupo pretende concretamente en el proyecto extensionista actual apoyar, acompañar y fortalecer los procesos, las instituciones locales, al adulto mayor de manera integral, las interrelaciones con la infancia/adolescencia y aun la juventud.

Para lograrlo, estamos interesando a las instituciones del Barrio San Lorenzo, sean parte o no de la Red, a los agentes comunitarios (entre los que se cuentan psicólogas, licenciados en trabajo social, médicos, integrantes de la vecinal del barrio aludido, adultos mayores concurrentes al Club de Bochas, los programas del Municipio santafesino y demás instituciones de la zona a participar en los procesos de transformación institucional y comunitaria. Muchos ya se han sumado y otros están en proceso de hacerlo. La multidisciplinarietà se viene dando desde 1987 a la fecha. Se trata de un grupo interdisciplinario consolidado en docencia

7) Atención Primaria de Salud: “Declaración de Alma-Ata” aprobada en Conferencia Internacional sobre Atención Primaria de la Salud, 1978, convocada por la Organización Mundial de la Salud: “la asistencia esencial basada en métodos y tecnologías prácticos científicamente fundados y socialmente aceptables,

puesta al alcance de todos los individuos y familias de la comunidad mediante su plena participación y a un costo que la comunidad y el país puedan soportar, en todas y cada una de las etapas de su desarrollo con un espíritu de autorresponsabilidad y autodeterminación. Forma parte integrante tanto del sistema nacional

de salud, del que constituye la función central y el núcleo principal, como del desarrollo social y económico global de la comunidad”.

8) Red Nueva Vida se origina a raíz de la emergencia hídrica sufrida en el 2003 y viene construyendo acciones desde el 2004 en un escenario pos catástrofe para resolver diversos

problemas sociales que afectan a la comunidad sanlorencense, no así en intervención con adultos mayores y adolescentes en riesgo.



e investigación, al que se continúan sumando profesionales de variadas disciplinas —musicoterapia, terapia ocupacional, nutrición, enfermería, geriatría, gerontología, trabajo social, etc.—, estudiantes de abogacía, medicina, historia, psicología, ciencia política, trabajo social, entre otras. El aporte de todos ellos coadyuva necesariamente a la mirada gerontológica y está orientado a captar el interés de las cohortes motivo del proyecto, a participar y trabajar en forma multidisciplinaria para una intervención integral de las problemáticas.

- Estamos en los inicios de la instrumentación de un proceso de capacitación, de asistencia técnica, con el objeto de fortalecer a los organismos públicos (estatales y no estatales) y demás ya citados en las problemáticas gerontológicas, hacia una nueva conceptualización, prácticas y formas ciudadanas a nivel local para posibilitar información, aprendizaje y conocimiento sobre los derechos del adulto mayor, niños/niñas/adolescentes y su ejercicio real efectivo en la cotidianeidad.
- En una primera etapa de diagnóstico participativo, juntamente con las escuelas aludidas, nos abocamos a la realización del mismo, tomando como base encuestas del: Instituto Nacional de Estadística y Censos; Índice de Precios al Consumidor del Gobierno de Santa Fe; Encuesta Permanente de Hogares de la Provincia de Santa Fe; diagnóstico evaluativo suministrado por la Escuela n° 2028 San

Lorenzo; las conclusiones de un proyecto de extensión del gobierno de Argentina del Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo ARG/08/012 denominado “Intervención multiagencial para el abordaje del delito en el ámbito local”; informe final 2011: “¿Es la relocalización una estrategia viable para mitigar el riesgo de eventos naturales? Asuntos y experiencias de la ciudad de Santa Fe” efectuado por la World Habitat Research Centre, de Lugano, Italia. En dicho informe final se analiza a los actores y sus perspectivas, entre los que se cuentan datos, actitudes y estrategias del barrio en estudio como vulnerable y de riesgo. Los datos que se tuvieron en cuenta principalmente aluden a la situación poblacional del censo 2010 para Santa Fe en cuanto a pobreza, indigencia, mujeres y varones jefes de hogar, condición de actividad según ocupación y nivel educativo alcanzado; envejecimiento demográfico, indicadores de dependencia entre grupos funcionales de edad en Argentina por quinquenios (período 1990–2029); cobertura previsional; mortalidad infantil y materna, etcétera.

Desde la perspectiva de construcción de ciudadanía, se pretende a su vez que las acciones a desarrollar tengan un efecto sinérgico en toda la sociedad santafesina protagonizado por los participantes en el proyecto. De esta manera, los mismos se convertirán en formadores de formadores, continuando en forma ininterrumpida la cadena multiplicadora de capacitación ciudadana.

Así, instituciones y múltiples actores devienen en transformadores, superadores de la desconfianza, y se intenta construir en función de proyectos comunes y realizar un entramado de sentidos afines, deseos ciudadanos, proyectos colectivos, posibilidades sociales, desde una lógica incluyente.

Es por ello que la condición de ciudadanía debe concebirse como una construcción intersubjetiva por una parte y, por otra, como potencial generadora de condiciones materiales de realización. Esto permite generar un proceso de democratización en el cual lo local debe estar incluido en procesos de construcción socio-política-jurídica más amplios.

Al respecto no se pueden desconocer los efectos perversos que ha tenido la impronta neoliberal en el espacio público y cómo desde esa lógica se han dejado excluidos del acceso a recursos socialmente garantidos a sectores que ya venían sumergidos en la pobreza y a nuevos pobres. Y también se ha vaciado de sentido y contenido a las instituciones del Estado, que históricamente daban algún tipo de respuesta a los mismos. El barrio San Lorenzo de la ciudad de Santa Fe no ha quedado ajeno a ello. Como alternativa a este fenómeno, se produce el resurgimiento de las organizaciones de la sociedad civil como supletorias de este tipo de intervenciones, mitigadoras de algunos efectos negativos y avasallantes; tal es el caso de la Red Nueva Vida ya mencionada, que agrupa a 13 instituciones de la sociedad civil, del Estado provincial, municipal y pertenecientes a la Iglesia Católica.

Con nuestras intervenciones, las de las instituciones involucradas y los sujetos activos protagonistas, se pretende aportar a la resolución de problemas vinculados al déficit de conocimientos sobre la problemática gerontológica a nivel local. Se procura la construcción de una mirada y abordaje de manera integral, intersectorial e interdisciplinaria de la misma, trabajando con y en instituciones cuyos objetivos implican la implementación de políticas públicas dirigidas a este sector social. Asimismo, reconocer, problematizar y proponer dispositivos y mecanismos estratégicos de integración del adulto mayor a la comunidad de referencia; la integración intergeneracional con niñas, niños,

“

nuestras intervenciones pretenden aportar a la resolución de problemas vinculados al déficit de conocimientos sobre la problemática gerontológica a nivel local

adolescentes y/o jóvenes; reconocimiento y recuperación de sus aportes, conocimientos, saberes y experiencias.

Se intenta revertir este proceso de alta complejidad, generar nuevos enfoques y aportes que, atendiendo a las causales, puedan modificar esas condiciones con herramientas e instrumentos de construcción mutua, participativa, rescatar el capital social de los propios interesados, las estrategias desarrolladas en el ámbito local, en sus historias personales y sociales y los aprendizajes logrados. Reconocer estas dificultades desde las instituciones que intervienen directamente con el adulto mayor, redes interinstitucionales existentes en el barrio San Lorenzo, y la interrelación con niñas, niños, adolescentes y jóvenes que, al estar afuera del mercado laboral, devienen a los 20, 25 o 30 años en personas asimilables a adultos mayores en la pérdida de expectativas de vida, afanes, deseos, participación y sentido de pertenencia. Por otra parte, se trabaja en:

- a) Configurar afiches e invitaciones a instituciones aún no participantes con el fin de contactarlas directamente, así como a los propios adultos mayores, e interesarlos para trabajar en forma mancomunada y participativa, para convertirse en futuros líderes formadores de formadores, y conformar una red de capacitación continua entre pares y hacia la comunidad.
- b) A tal fin, los encuentros participativos serán un modo de informar sobre derechos y obligaciones que conlleva ser un ciudadano y dirigidos en especial a niños/niñas/adolescentes/jóvenes y adultos mayores, para aportar un cambio de paradigma jurídico-social respecto de la vejez y del envejecimiento, tanto individual como poblacional, y su relación con la infancia, adolescencia y juventud. Así, será posible aprehender a relacionarse intergeneracionalmente; complementarse mutuamente y fortalecer la condición de ciudadanía, el respeto mutuo, la tarea en común y la participación en solidaridad activa.

El escenario actual se presenta con instituciones públicas estatales debilitadas, con gran déficit de capacidad institucional (objetivos descontextualizados, procedimientos inadecuados, falta de personal, imposibilidad de acceso a la capacitación de los mismos,

dificultades presupuestarias, etc.) y, por otro, organizaciones de la sociedad civil que

“construyen su acción a nivel local, vinculándose y articulando las problemáticas comunitarias a través de mediaciones sociales que permiten la reconstrucción del tejido social, ya no vista como mera sumatoria, apropiación de oportunidades y recursos individuales, sino como nuevas condiciones para elaborar el lazo comunitario y de resignificación del pacto social fundacional.” (García Delgado y Molina, 2006:28)

Estos tránsitos comprenden una gran potencialidad en el desarrollo de procesos que transitan desde una ciudadanía asistencial a una construcción de ciudadanía plena. Se debe resaltar que el concepto de ciudadanía es consustancial con el espacio local, pues es en este último donde la ruptura del anonimato permite que la interacción social genere una mayor proximidad entre autoridades y ciudadanos (quienes tienen poder y saber legitimados).

Este discurso social llamado derecho, que no se agota en las leyes, no pasa por declamarlo sino por protegerlo y hacer posible demandar ante el Estado derechos públicos subjetivos.

Para los adultos mayores, el riesgo del que hablábamos al comienzo ocasiona una doble vulnerabilidad, puesto que son minoría (exclusión/discriminación) y añosos (el empoderamiento de derechos disminuye). Este desapoderamiento y falta de exigibilidad por no tener información genera efectos desarticuladores del final de un modelo de integración social (Svampa, 2008:134). Y se convierte en la principal atribución de un sistema legal moderno e igualitario en el cual su objetivo primordial pasa por el desafío. Es tratar de garantizar y no simplemente proclamar los derechos de todos (Capeletti y Gath, 1983:22) (Corte Interamericana de Derechos Humanos e Informe DD. HH., 2005).

“La ciudadanía es incompatible con el privilegio que por definición es una negación de la ciudadanía de los otros.

Cuando se trastocan los derechos de todos en privilegio de algunos no hay ciudadanos hay señores que a su arbitrio distribuyen premios y castigos entre sus seguidores.”

(Birgin y Cohen, 2006:18)

Con estas acciones programadas desde el ámbito universitario, en conjunción mancomunada con las instituciones de la sociedad civil, educativas, culturales, sociales, de la salud y aun políticas, el grupo pretende ir adecuando los derechos de estos ciudadanos en sentido pleno al nuevo paradigma jurídico-político-social de protección integral de derechos; conformar procesos socioeducativos institucionales y colectivos de participación de construcción y fortalecimiento de ciudadanía que contribuyan a generar conocimiento, dispositivos y estrategias para lograr resolver las múltiples y complejas vulnerabilidades que padecen los adultos mayores en situación de riesgo, a nivel local desde el

barrio San Lorenzo y hacia la ciudad de Santa Fe; implementar prácticas ciudadanas en el ámbito local que posibiliten información, aprendizaje y conocimiento sobre los derechos del adulto mayor y de los niños/niñas/adolescentes/jóvenes y su ejercicio real efectivo cotidiano.

Se procurará marcar el camino hacia una clausura de la fisura que separa los derechos de todos los hombres de los de algunos ciudadanos (Ferrajoli, 2010:263–292). Bajo el lema de que nada es mejor para comenzar a pensar distinto que hacer posible que formemos un entramado de derechos, tejiendo la red todos los días, entre todos, hacia la plenitud de su accionar ciudadano como garantía de igualdad real de oportunidades (art. 75, inciso 23, de nuestra Constitución de la Nación Argentina).

Bibliografía

- Birgin, Haydeé y Cohen, Beatriz (2006). *Acceso a la justicia como garantía de igualdad. Instituciones, actores y experiencias comparadas*. Buenos Aires: Biblos.
- Bobbio, Norberto (2012). *Diccionario de Política*. T. I. México: Siglo XXI Editores.
- Capeletti y Gath (1983). *Argentina después de la crisis. Un tiempo de oportunidades*. Buenos Aires: Colegio de Abogados de La Plata.
- Chinchilla Montes, Marcos (2003). “Expresiones de la ciudadanía. Discursos y prácticas.” En revista *Eleuthera*, Vol. 4. Chile.
- Di Pietro, Luis (2008). *Acerca de la cohesión social*. Buenos Aires: FLACSO, Área de Estado y Políticas Públicas (mimeo).
- Ferrajoli, Luigi (2010). *Cittadinanza*. Buenos Aires: Eddiburg.
- García Delgado, Daniel y Molina, María Gabriela (2006). “Ética y desarrollo. El conflicto de las interpretaciones.” En Scannone, Juan Carlos y García Delgado, Daniel (comps.). *Ética, desarrollo y región*. Buenos Aires: Grupo Farrell, Ciccus.
- Jelin, Elizabeth (1996). “La construcción de la ciudadanía: entre la solidaridad y la responsabilidad.” En Jelin, Elizabeth y Hershberg, Eric (coords.). *Construir la democracia: derechos humanos, ciudadanía y sociedad*. Venezuela: Nueva Sociedad.
- Svampa, Maristella (ed.) (2009). *Desde abajo. La transformación de las identidades sociales*. Buenos Aires: Biblos. 3ª edición.

.4

Tatuajes fugaces, anónimos, procaces.

Relatos seriados o marcas únicas, deliberados o caprichosos, universales o íntimos.

Hojas dispersas de un libro escrito en las paredes. Ciudades dentro de la ciudad...

Programa de investigación y desarrollo orientado a problemas sociales y productivos

Érica Hynes

Secretaria de Ciencia y Técnica.
Universidad Nacional del Litoral.

Hugo Erbeta

Secretario de Extensión Universitaria.
Universidad Nacional del Litoral.

Introducción

Las diversas formas de vinculación y articulación entre la universidad, como institución generadora de conocimiento científico y desarrollo tecnológico, y los problemas productivos y sociales que acontecen en la región configuran un debate actual. En los países desarrollados, sectores importantes de la sociedad demandan un papel más activo en la discusión de las agendas que determinan el curso de la ciencia y la tecnología. En América Latina, aunque no se logró aún tal nivel de avance en la discusión de estas agendas, se han desarrollado varios programas exitosos para promover investigaciones orientadas a problemas.¹ En Argentina, la Universidad Nacional del Litoral fue pionera en la construcción de una herramienta de gestión que apuesta al financiamiento de líneas de investigación y desarrollo orientadas a problemas socialmente relevantes. Así, en 2007 se puso en marcha el Programa de Investigación y Desarrollo Orientado a Problemas Sociales y Productivos mediante el cual la Universidad profundiza el conocimiento y aporta soluciones sobre problemas que la comunidad y el desarrollo

sostenible de la región demandan. El Programa incorpora un avance en la generación de conocimientos en el contexto de su aplicación, particularmente a través de la identificación de los problemas y de la participación de los beneficiarios de los proyectos. Busca articular los ámbitos académicos con los sociales durante todo el proceso de investigación, una práctica que interpela la metodología misma de producción del conocimiento. La apropiación social de los resultados, por otra parte, se incentiva mediante el acompañamiento en todas las instancias de preparación y ejecución del proyecto por los actores sociales que comparten la responsabilidad de identificar, por un lado, los problemas sociales y productivos y, por otro, las mejores maneras de aplicar los resultados de la investigación. En la actualidad transita su segunda convocatoria (2010), y ha finalizado recientemente los proyectos de la primera cohorte (2008).

1. Propuesta

Cuando la investigación asume características participativas y reconoce

el valor del conocimiento de los sujetos sociales, más ricos y pertinentes son los resultados. Por lo tanto, se torna importante la inclusión de metodologías de investigación que permitan articular el saber cotidiano con el saber especializado, así como facilitar y propiciar el acceso de la sociedad a dichos resultados.

Como bien señala Abeledo (2003),

“los esquemas de gestión que promueven investigaciones orientadas a la solución de problemas tienen la virtud de crear las condiciones para un mejor aprovechamiento de los resultados y de generar mayores impactos socioeconómicos. Para promover investigaciones que tengan estas características se necesita un mayor esfuerzo de gestión y organización por parte de las agencias de política y gestión de ciencia y tecnología, pero los resultados demuestran, sin embargo, que este mayor esfuerzo organizativo conduce a una relación más fluida y provechosa entre las actividades de investigación y la sociedad que se beneficia por sus resultados”.

En este sentido, el Programa surge como

1) Con relación a esto, son representativos ejemplos las Agendas de Investigación en Venezuela —organizadas a partir del interés común por resolver un problema entre varias instituciones públicas y privadas—, las Mesas Sectoriales de Uruguay —constituidas como consorcios entre empresas que

comparten problemas comunes e instituciones de investigación en algunos sectores productivos—, y el FONDEF de Chile —que cofinancia proyectos que incluyen desde su formulación la participación de los interesados en la solución de un problema particular—, entre otros.

una estrategia de la Universidad para abordar cuestiones de su ámbito de pertenencia, que le permite profundizar el conocimiento y aportar soluciones sobre problemas² que la comunidad y el desarrollo sostenible de la región demandan. Los temas³ que se identifican para cada convocatoria y los problemas derivados de los mismos, promueven la interacción disciplinaria como herramienta indispensable para afrontar de modo integrado las problemáticas a las que se pretenda dar respuesta. Esta integración, al tiempo que nuclea distintas disciplinas, favorece la labor conjunta de grupos de trabajo que, aunados en pos de objetivos comunes, se deben dar sus propias metodologías y estructuras de investigación (proyectos) acorde a las características del proceso a desarrollar. En síntesis, la formulación de esta nueva línea de proyectos, en el marco de un Programa de I+D de la UNL, en general, requiere:

- Definir los modos y procedimientos a través de los cuales se conformarán los grupos de trabajo que llevarán adelante los proyectos, y los mecanismos de asignación de los recursos.

- Establecer instancias de interacción en la formulación y en el desarrollo de los proyectos con los posibles destinatarios de los resultados de los mismos.
- Precisar los criterios de evaluación *ex ante* de los proyectos.
- Definir las instancias de seguimiento y de evaluación *ex post* de los proyectos.

Con relación a cada convocatoria particular del Programa, se procura:

- Identificar, seleccionar y priorizar los temas en torno a los cuales se desarrollarán las investigaciones.
- Identificar y seleccionar los problemas que serán objeto de estudio en el marco de los temas previamente seleccionados y priorizados.

2. Temas de las convocatorias

Para la identificación de los temas alrededor de los cuales posteriormente se enmarcan los problemas, se consideran criterios de carácter social y/o económico asociados con el bienestar general de la ciudadanía y vinculados al desarrollo local y regional. En 2010, los temas prioritarios retomaron

aquellos de la primera convocatoria, ya que las problemáticas detectadas eran todavía de gran interés para el conjunto de la sociedad santafesina, y la estabilidad de los temas prioritarios se consideró deseable para aumentar impacto de la investigación. La experiencia brindada por la presentación y evaluación de ideas proyectos y proyectos, en 2008, y la ejecución del primer año de los mismos, constituyó un valioso aporte para la re-discusión de los temas. Participaron, además de las unidades académicas, las áreas centrales de Extensión, Planeamiento y Vinculación Tecnológica y Desarrollo Productivo, y consultores externos expertos en instrumentos de investigación-acción. Los temas preseleccionados se presentaron ante el Consejo Social de la UNL, que emitió opinión sobre los mismos, lo que se vio reflejado en nuevos ajustes a la formulación de las propuestas. Finalmente, se consultó al gobierno provincial, a través de la Secretaría de Estado de Ciencia, Tecnología e Innovación, y a los municipios de las ciudades donde la UNL tiene sede: Santa Fe, Esperanza, Gálvez y Reconquista. Sobre la base de

2) Entendiendo el término problema como "aquel que surge de las exploraciones sobre el tema, o conjunto de conocimientos donde se inserta el interrogante específico al cual la investigación busca dar respuesta". Cf. Yúfera (1990).

3) El tema puede ser definido, como refiere la cita anterior, como "conjunto de conocimientos donde se inserta el problema o interrogante específico" (Yúfera, 1990).

una construcción colectiva que tuvo en cuenta las opiniones de todos los actores consultados, se llegó a la versión 2010 de los temas prioritarios.

Por otra parte, las líneas identificadas se confrontaron con las prioridades de otras instituciones de promoción y ejecución de ciencia y tecnología y de educación superior, con el objetivo principal de realizar esfuerzos convergentes y articular las políticas de promoción. Se consideraron:

a) los temas prioritarios del Consejo Interuniversitario (CIN), seleccionados mediante la realización de talleres en todo el territorio nacional, en el marco del Programa Estratégico de Investigación y Desarrollo (PEID) del organismo y bajo la coordinación de su comisión de Ciencia, Técnica y Arte; b) las líneas prioritarias del Plan Estratégico Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación “Bicentenario” (2006–2010), que se reflejan en el diseño de los diversos instrumentos de la Agencia Nacional de Promoción Científica y Tecnológica, a través de sus fondos FONCyT, FONTAR y FONARSEC; c) los temas de interés provincial relevados por el Gobierno de la Provincia de Santa Fe, que son objeto de una convocatoria anual; d) los documentos surgidos de la construcción de consenso por parte de la comunidad internacional, tales como las publicaciones

del Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo —Objetivos del Milenio—, y las agendas surgidas de reuniones de instituciones de educación superior (CMES, 2009; Guadalajara, 2010).

En 2011 dieron inicio 14 proyectos distribuidos en los temas:

1) *Sustentabilidad, medio ambiente, gestión del riesgo*

Innovación en la sustentabilidad de procesos (tecnologías duras y/o de gestión). Evaluación, regulación, gestión y comunicación de riesgo de origen antrópico o natural. Sistemas energéticos sustentables.

2) *Alimentos y agua potable*

Producción de alimentos en el nuevo contexto rural. Accesibilidad y gestión del agua potable.

3) *Salud pública y vulnerabilidad social*

Patologías prevalentes en sectores socialmente vulnerables. Vulnerabilidad social y alimentación. Zoonosis.

4) *Desarrollo territorial*

Trabajo y empleo. Desarrollo e inseguridad social. Expresiones de la economía social. Acompañamiento social a personas en situación de exclusión social. Prevención de la violencia y el delito. Educación para el trabajo. Asociaciones comunitarias e institucionales. Desarrollo de la competitividad de PyMEs. Territorio y urbanismo.

5) *Escuela pública y sistema educativo*

Políticas públicas en educación.

Escolarización de niños y jóvenes en sectores socialmente excluidos. Diseño y gestión del curriculum en la educación superior universitaria.

Es importante destacar que el Programa de Investigación Orientada de la UNL se constituyó en la primera experiencia en el seno de las universidades nacionales. Por sus características y alcances especiales implicó un aporte significativo al sistema universitario nacional.

Objetivos del Programa

El Programa de Investigación y Desarrollo Orientado a Problemas Sociales y Productivos tiene como objetivos principales:
Vincular los espacios de producción de conocimientos con los de su uso y apropiación social.

- Articular los ámbitos académicos con los sociales durante el proceso de producción de conocimientos.

- Incentivar la investigación científica orientada a la atención de problemas sociales y productivos de la región.

- Promover la investigación conducente a resultados socialmente relevantes.

- Alentar la interdisciplinariedad en los proyectos.

Convocatoria	Cantidad de proyectos presentados	Cantidad de proyectos financiados
2008	25	10
2010	23	14

Bibliografía

- Abeledo, Carlos (2003). "Investigación orientada a la solución de problemas: relevancia y desafíos para países en desarrollo." Revista *Interciencia*, Vol. 28, n° 10, octubre.
- Yúfera, Eduardo (1990). "El proceso investigador", Capítulo 3. En *Introducción a la investigación científica y tecnológica*. Madrid: Alianza Universidad.

+E

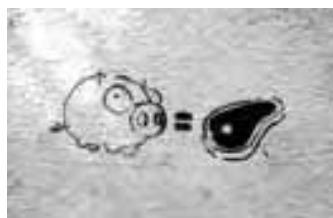
Ciudades visibles e invisibles, ciudades soñadas, imposibles.

Ciudades laberínticas, reticuladas. Ciudad de derechos y obligaciones.

Ciudades previsibles o azarosas. Ciudades de encuentros y desencuentros.

Ciudades del sol y de la luna. Ciudad de los árboles, de las calles y puentes, de los pájaros y de los perros, de ríos y desiertos. Ciudad vulgar o insólita.

Ciudad-paraíso, ciudad-infierno. Todas son la misma ciudad. Salvarlas en las palabras, leerlas en sus silencios. Descubrir las en los nombres aún no pronunciados.



Agenda Redes

Unión Latinoamericana de Extensión Universitaria (ULEU)

- Avance sobre el fortalecimiento institucional de la ULEU.
- Organización del XII Congreso Iberoamericano de Extensión: Integración extensión, docencia, investigación para la transformación y el bienestar social. Del 19 al 22 de noviembre de 2013. Universidad Central de Quito. Ecuador.

Asociación Universidades del Grupo Montevideo (AUGM) Comisión Permanente de Extensión Universitaria

- Organización del II Plenario de la Comisión Permanente de Extensión Universitaria que se realizará en la Universidad de Playa Ancha (Valparaíso, Chile), en el segundo semestre de 2013.
- Realización de las I Jornadas de Extensión de AUGM en la Universidad de la República (Uruguay) en el primer semestre de 2013. Se garantizará la gratuidad para la participación de los estudiantes universitarios.

Consejo Interuniversitario Nacional. Red Nacional de Extensión Universitaria (REXUNI)

- Plan Estratégico de Extensión 2012– 2015 (Acuerdo Plenario CIN 811/12): definición de metas, variables e indicadores.
- Internacionalización de la Extensión (Acuerdo Plenario CIN 812/12): Propuesta de trabajo.
- Intensificación de la capacitación para evaluadores de programas y proyectos de extensión designados por las universidades.
- Actualización del Banco de Evaluadores para todas las universidades que lo requieran.

Próximo número

Tema

“El aporte de la extensión a las políticas públicas”

Se podrán presentar artículos que den cuenta de acciones tendientes al fortalecimiento de las políticas públicas a partir de espacios de trabajo entre Estado, sociedad civil y universidad. Se privilegiarán aquellas intervenciones o análisis a partir de experiencias de extensión que puedan reflexionar sobre déficit, mejoramiento o construcción de nuevas políticas públicas que apuesten a la inclusión social y a la mejora de la calidad de vida de la población.

A su vez, se priorizarán aquellos trabajos que demuestren articulación entre docencia/ extensión/investigación. Los artículos deberán superar la mera descripción de las intervenciones y, en lo posible, constituir aportes teóricos o reflexiones críticas, producto de dichas intervenciones. Los artículos serán sometidos a la consideración del Comité de Referato conformado especialmente para la temática de cada número y se evaluarán con el sistema “doble ciego”, esto implica que los evaluadores desconocerán el nombre del autor. Las consideraciones de los evaluadores son inapelables.

Pautas para la publicación

Los artículos podrán presentarse en idioma español o portugués; deberán ser inéditos y observar las siguientes recomendaciones:

1) Modalidad de presentación: serán enviados en archivo digital, con un formato en Microsoft Office Word 97–2003.

2) Autores: hasta 4 autores. Los datos del/os autor/es (nombre y apellido; pertenencia académica y cargo; mail institucional) deberán constar en el cuerpo del mail en el que se adjunta el trabajo y no en el artículo (que será anónimo para su evaluación).

3) Formato: no podrán exceder las 7 páginas A4, márgenes de 2 cm, Times New Roman 12, interlineado simple, justificado a la izquierda sin sangría, ni guiones.

4) Notas: deben enumerarse correlativamente con numeración arábiga; deben colocarse manualmente (no insertar a través de la opción nota al pie o al final) y entre paréntesis. Ej. (1). Deben reducirse al mínimo necesario y señalarse al final del texto del trabajo presentado, bajo el título de Notas.

Se recomienda que las mismas sean breves.

5) Citas: las citas incluidas en el párrafo irán entre comillas y con letra normal; deben incluir los datos para identificar el texto citado y el número de página correspondiente. Por ejemplo: (Derrida:32) si se cita una sola obra del autor; (Derrida, 1972:32) si se cita más de una obra del mismo autor; (32) o (78) si es la misma obra citada en el mismo párrafo.

6) Bibliografía: se incluirá luego de las Notas, ordenada alfabéticamente por autor, siguiendo este esquema: Para libros: Apellido, Nombre (año). *Título del libro*. Ciudad o país, editorial. Para capítulos de libros: Apellido, Nombre (año). “Nombre del capítulo”. En Apellido y Nombre del autor del libro. *Título del libro*. Ciudad o país, editorial, páginas.

Plazo de entrega

de los artículos:

viernes 7 de junio de 2013

Envío del artículo a:

revistaextension@unl.edu.ar

+E no se hace responsable por los trabajos no publicados.





UNIVERSIDAD NACIONAL DEL LITORAL

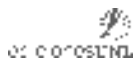
Rector
Albor Cantard

Secretario de Extensión
Hugo Erbetta

Director del Centro de Publicaciones
José Luis Volpogni

Secretario de Vinculación Tecnológica
y Desarrollo Productivo
Eduardo Matozo

Secretario de Cultura
Luis Novara



Secretaría de Extensión,
Universidad Nacional del Litoral,
9 de Julio 3563, cp. 3000,
Santa Fe, Argentina.
Tel.: (0342) 4571194
editorial@unl.edu.ar
www.unl.edu.ar

+E autoriza la reproducción parcial o total de los textos siempre que se cite la procedencia. Las opiniones vertidas en los artículos son de exclusiva responsabilidad de los autores y no reflejan necesariamente la posición del equipo editorial de la revista.

Revista de Extensión Universitaria **+E**
9 de Julio 3563. 3000. Santa Fe
E-mail: revistaextension@unl.edu.ar

Descarga gratuita
www.unl.edu.ar (extensión/publicaciones)
Contacto: revistaextension@unl.edu.ar

+E se terminó de imprimir en
Gea impresiones, Iturraspe 3481.
Santa Fe, Argentina,
noviembre de 2012

+E
Revista
de Extensión
Universitaria

Director
Hugo Erbetta

Directora Ejecutiva
Mariela Urbani

Editora Responsable
Cecilia lucci

Comité de Referato
Oscar García (UBA)
María Ines Peralta (UNC)
Nora Aquín (UNC)
Alejandra Flaquer (UNQ)
María Elena Kessler (UNL)

Consejo Académico
María Elena Kessler
Yelena Kuttel

Consejo Asesor
Rocío Giménez
(Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales)

Mario Alliot
(Facultad de Ingeniería Química)

Francisco Sobrero
(Facultad de Ciencias Económicas)

Daniel Sánchez
(Facultad de Ciencias Agrarias)

Mario Pinotti
(Facultad de Ciencias Veterinarias)

Ana María Mántica
(Facultad de Humanidades y Ciencias)

Julio Macagno
(Facultad de Bioquímica y Ciencias Biológicas)

Cristóbal Lozeco
(Facultad de Ingeniería y Ciencias Hídricas)

Raquel Airaudo
(Facultad de Arquitectura Diseño y Urbanismo)

Marisa Gionotti
(Facultad de Ciencias Médicas)

Juan Döbler
(Instituto Superior de Música)

Anabela Ubierno
(Escuela Universitaria de Análisis de Alimentos)

Mabel Liliana Kovalchuck
(Escuela Industrial Superior)

Editores Fotográficos
Raúl Cottone / Hugo Pascucci

Coordinación editorial
Ivana Tosti

Diseño y diagramación
Textintas

Corrección en español
Laura Prati

Corrección en portugués
María del Valle Gastaldi

Créditos
fotográficos

TAPA
PÁG. 05
Santa Fe / Té de tintas
Fotomontaje: Té de tintas

PÁG. 61
(frag.)
Buenos Aires / José Díaz

PÁG. 7
(frag.)
Córdoba / Cecilia lucci

PÁG. 64
Buenos Aires / José Díaz

PÁG. 9
Santa Fe / Gastón Pignata

PÁG. 68
(frag.)
Paraná / Cecilia lucci

PÁG. 12
(ARR.) (frag.)
Santa Fe / Hugo Pascucci

PÁG. 70
Santa Fe / Cecilia lucci

(AB.)
Córdoba / Cecilia lucci

PÁG. 73
Paraná / Cecilia lucci

PÁG. 15
Santa Fe / Hugo Pascucci

PÁG. 74
Santa Fe / Julia Torres

PÁG. 19
Santo Tomé, Santa Fe /
Amanda Merino

PÁG. 77
Santa Fe / Cecilia lucci

PÁG. 20
Santa Fe / Amanda Merino

PÁG. 79
Santa Fe / Amanda Merino

PÁG. 24
(frag.)
Santa Fe / Cecilia lucci

PÁG. 83
Buenos Aires / José Díaz

PÁG. 29
Buenos Aires / José Díaz

PÁG. 84
Santa Fe / Amanda Merino

PÁG. 35
Córdoba / Cecilia lucci

PÁG. 89
Buenos Aires / Cecilia lucci

PÁG. 37
(frag.)
Cecilia lucci

PÁG. 92
(frag.)
Santa Fe / Amanda Merino

PÁG. 41
Córdoba / Cecilia lucci

PÁG. 101
(ARR. IZQ.)
Buenos Aires / José Díaz

PÁG. 44
(IZQ.) (frag.)
Buenos Aires / Cecilia lucci

(ARR. DER.)
Buenos Aires / José Díaz

(DER. ARR.) (frag.)
Santa Fe / Amanda Merino

(CTRO. IZQ.)
Buenos Aires / José Díaz

(DER. AB.) (frag.)
Buenos Aires / José Díaz

(CTRO. DER.)
Buenos Aires / José Díaz

PÁG. 52
(frag.)
Santa Fe / Adriana Berete

(AB. CTRO. IZQ.)
Buenos Aires / José Díaz

PÁG. 57
(ARR. IZQ.)
Santa Fe / Amanda Merino

(AB. DER.)
Buenos Aires / Cecilia lucci

PÁG. 55
Córdoba / Cecilia lucci

PÁG. 57
(ARR. IZQ.)
Santa Fe / Amanda Merino

(ARR. DER.)
Santa Fe / José Almeida

(AB.) (frag.)
Buenos Aires / José Díaz

Revista
de Extensión
Universitaria

02
Construir ciudadanía.
Debates, desafíos y propuestas
de extensión universitaria

Revista
anual gratuita
Año 2. # 02. 2012.
Santa Fe. Argentina

ISSN 2250-4591

UNIVERSIDAD
NACIONAL DEL LITORAL

ediciones  UNL

