

Libros de **Cátedra**

Antropología e intervención social

Desde la formación en trabajo social

Claudia Beatriz Tello (coordinadora)

FACULTAD DE
TRABAJO SOCIAL

S
sociales



UNIVERSIDAD
NACIONAL
DE LA PLATA

ANTROPOLOGÍA E INTERVENCIÓN SOCIAL

DESDE LA FORMACIÓN EN TRABAJO SOCIAL

Claudia Beatriz Tello

(coordinadora)

Facultad de Trabajo Social



UNIVERSIDAD
NACIONAL
DE LA PLATA



A quienes han compartido el espacio áulico,
los proyectos de extensión e investigación con
los que conformamos este equipo.
Todas esas experiencias tienen como horizonte
contribuir a la construcción de una Universidad
habitada con sujetos emancipados
en pos de una sociedad crítica y protagonista.

Agradecimientos

A la Editorial de la Universidad Nacional de La Plata (EDULP) por la posibilidad de generar este libro digital destinado a la enseñanza de nuestra asignatura y otras estrategias pedagógicas. A la Facultad de Trabajo Social en la que nos nutrimos y formamos para producir una propuesta construida por el equipo de cátedra en diálogo permanente con otras cátedras, con los estudiantes y con otros espacios de la Universidad de La Plata; con otras universidades del país y del exterior; con espacios de gestión pública y de actuación colectiva. La iniciativa ha fortalecido al equipo, asumiéndonos como productores de saber.

A todos aquellos que en este trayecto han formado parte de la cátedra como docentes, graduados y estudiantes y a quienes colaboraron en las diversas actividades de divulgación, extensión e investigación realizadas por iniciativa del equipo, ya que contribuyeron a hacer fecundo el diálogo académico para hacer propicio este ámbito de trabajo que hoy cierra un ciclo de producción e inicia otro con compromiso, esperanza y responsabilidad.

... la finalidad de la antropología consiste en ampliar el universo del discurso humano. Desde luego, no es ésta su única finalidad...y no es la antropología la única disciplina que persigue esta finalidad. Pero se trata de una meta a la que se ajusta peculiarmente bien el concepto semiótico de la cultura.

CLIFFORD GEERTZ
La interpretación de las culturas

Índice

Prólogo _____	8
<i>Marcela Oyhandy</i>	
Introducción _____	10
Capítulo 1	
La mirada antropológica en la formación del/de la trabajador/a social _____	16
<i>Claudia Tello, María Adelaida Colangelo, Paula Danel, Ivone Amilibia, Silvana Sciortino, María Eugenia Martins y Pablo César Rodríguez</i>	
Capítulo 2	
La economía del conocimiento: El aula como espacio de producción, distribución y consumo _____	26
<i>Pablo César Rodríguez y Sandra Elisabet Tiseyra</i>	
Capítulo 3	
Enseñanza de antropología e interdisciplina _____	35
<i>Ivone Amilibia</i>	
Capítulo 4	
La construcción de nuevos sujetos de cambio desde una mirada antropológica _____	53
<i>Claudia Beatriz Tello</i>	
Capítulo 5	
Medicalización de la crianza infantil: un proceso para pensar aportes conceptuales de la antropología médica _____	69
<i>María Adelaida Colangelo</i>	
Capítulo 6	
La relación nosotros-otros puesta en juego para pensar la discapacidad _____	82
<i>Paula Mara Danel, María Eugenia Martins, Laura Otero Zúcaro, Pablo César Rodríguez, Emilio Sáenz y Daniela Sala</i>	

Capítulo 7

Introducción a la Antropología feminista: una mirada sobre las mujeres
y la política en estudios etnográficos _____ 92
Silvana Sciortino

Capítulo 8

Reflexiones sobre los aportes antropológicos en intervenciones profesionales
con perspectiva de géneros _____ 107
Germán Rómoli

Capítulo 9

Prácticas y políticas de cuidados a personas mayores, indagadas
desde la Antropología y el Trabajo Social _____ 114
Paula Mara Danel y Cecilia Molina

Los autor/es _____ 131

Prólogo

La invitación (o provocación) de las responsables del presente libro a reflexionar acerca de los vínculos entre la Antropología y el Trabajo Social desde mi experiencia de haber sido estudiante de la materia, docente de la Cátedra y de haber sostenido a largo de muchos años un vínculo institucional (y afectivo) con la misma desde las prácticas docentes, de investigación y fundamentalmente de extensión universitaria, me colocó ante el desafío de re pensar los aportes que estos tránsitos nos realizan a nosotros, los y las trabajadoras sociales en nuestras prácticas cotidianas. En este camino reparé en primer lugar, en mis registros sobre la substancial contribución que despliega la propuesta de Cátedra al problematizar el propio oficio de enseñar en términos de socialización académica, de formación política, de apropiación cultural, de fronteras y vínculos entre generaciones. Resulta ser una sugerente invitación a pensar las prácticas de enseñanza y aprendizaje de las Ciencias Sociales en el nivel superior no sólo relacionadas con los conocimientos disciplinares particulares, sino poniendo en juego también la mirada pedagógica, sociológica, histórica, política y cultural sobre la educación como práctica social. Es decir, la contribución a la reflexividad sobre los procesos educativos en particular y sociales en general, que nos permite desnaturalizar las prácticas y romper con los esencialismos promoviendo el pensamiento crítico que nos convida a pensar las prácticas sociales, entre ellas - las profesionales - como instancias de encuentros y de diálogos de experiencias, de culturas y de saberes.

Inmersa en estos escenarios complejos no exentos de tensiones y conflictividad, la Antropología realiza sin duda un aporte insustituible a la disciplina que nos convoca, reúne e interpela: el Trabajo Social. Dado que nos brinda las herramientas teóricas-conceptuales y metodológicas para la tarea de propiciar instancias reflexivas y críticas de aquello que se presenta como dado, a-histórico, inmutable y por lo tanto, inmodificable. En esta dirección, los aportes de la perspectiva etnográfica de la Antropología nos ofrece la llave de entrada al análisis y la comprensión de las relaciones sociales que se constituyen como el escenario privilegiado del despliegue de la práctica del Trabajo Social desde una mirada relacional. El trabajo de campo etnográfico y el estudio riguroso de sus implicancias, potencialidades y limitaciones constituyen entonces una herramienta central para el análisis y la comprensión de las diversas problemáticas que se cristalizan en situaciones concretas como expresiones del poder, la diversidad y la desigualdad. Precisamente, la Antropología social se ha caracterizado por haber sostenido la importancia de la dimensión ideológico-cultural y por haber considerado la pertinencia metodológica de trabajar con unidades micro en el «entendimiento» de aquello

que según Menéndez, las mismas expresan al nivel macro. Desde esta perspectiva, considero que la aproximación al estudio de la Antropología, y a su enseñanza en vínculo con el Trabajo Social dan por resultado un Programa vital y renovado que incluye también una visión compleja de sus ámbitos de reflexión y sus objetos tradicionales de estudio que se manifiestan en novedosos abordajes referidos a temáticas como lo urbano, lo territorial, los procesos de salud-enfermedad, los estudios sobre el género, etc. Es así como la Cátedra nos ofrece una perspectiva relacional y multidimensional de los procesos sociales que otorga al Trabajo Social un bagaje imprescindible para enriquecer sus reflexiones y por lo tanto sus prácticas profesionales. Dado que fortalece el entendimiento acerca de las diferentes maneras de vivir y comprender el mundo apartándonos de modelos o concepciones homogeneizadoras de las prácticas sociales.

El encuentro, esa hermandad cómplice generada al calor del trabajo cotidiano entre las disciplinas de la Antropología y el Trabajo Social, conjura para dar como resultado agudas reflexiones y análisis sobre las propias prácticas, que son siempre prácticas con otros. Desde la perspectiva planteada, los procesos sociales son construcciones históricas, y en tanto creación humana, abiertos a márgenes de indeterminación. En esta dirección la propuesta de la Cátedra y el libro en cuestión constituyen un aporte a la incansable y no postergable tarea de repensar las categorías de análisis, dilucidar los sentidos a ellas atribuidas para desnaturalizar y visibilizar, entendiendo que lo social tiene (irreductiblemente) una lógica discursiva. En definitiva, una contribución a una difícil tarea, al incansable oficio colectivo de -parafraseando a Bauman- pensar el mundo en que vivimos y pensar acerca de las posibilidades de pensar ese mundo de diferentes maneras.

Marcela Victoria Oyhandy¹

¹ Licenciada, magíster y doctora en Trabajo Social de la UNLP, se ha desempeñado como ayudante alumna y diplomada ad - honorem en la cátedra durante 5 años (1998 a 2003). Actualmente se desempeña como Secretaria de Extensión de la Facultad de Trabajo Social de la UNLP y como Profesora Adjunta de la cátedra Introducción a la teoría social en la misma unidad académica.

Introducción

Este libro es producto de la experiencia compartida como equipo responsable, desde hace más de quince años, de la enseñanza de la materia Antropología Social II en la Licenciatura en Trabajo Social de la Universidad Nacional de La Plata, y de las reflexiones producidas a lo largo de la misma. Nuestro equipo de cátedra incluye profesionales de la Antropología y del Trabajo Social y ha ido desarrollando su propuesta pedagógica en base a la interacción entre ambas disciplinas.

Con esta publicación nos proponemos contribuir a la formación de trabajadores/as sociales en base a la sistematización de aportes teóricos y metodológicos de la Antropología Social a partir de la experiencia concreta en la tarea docente en la materia y en el intercambio con otros equipos docentes y con los/las estudiantes. Asimismo, y a partir de material bibliográfico producido por el propio equipo, damos a conocer instancias del proceso de reflexión, debate y construcción de conocimiento desde nuestro espacio, poniendo en juego las experiencias de los/las integrantes en docencia, extensión, investigación y gestión en diversos ámbitos profesionales.

Los objetivos mencionados se enmarcan en el desafío teórico-metodológico de enseñar antropología para futuros/as trabajadores/as sociales. Para ello, consideramos indispensable tener en cuenta que una característica distintiva del Trabajo Social está asociada a las prácticas interventivas². En otros términos, es desde el propósito de contribuir a la formación, con perspectiva crítica, de alumnos/as que tendrán en la intervención social el eje prioritario de su futuro desempeño profesional, que pensamos la propuesta pedagógica de Antropología Social II, teniendo en cuenta contenidos específicos y aportes metodológicos de la disciplina.

En ese sentido, tal como lo enunciáramos en Amilibia, Colangelo, Danel, Rodríguez y Tello (2015) resulta imprescindible no perder de vista que la enseñanza de antropología en el

² La categoría intervención social es fundante de las principales discusiones que el Trabajo Social viene sosteniendo en el marco de las ciencias sociales. En este punto es interesante la distinción que realiza Estrada Ospina (2011:4): "Es importante diferenciar y precisar las nociones de intervención social y de intervención en lo social. Entiéndase por intervención social un campo social de análisis o de acción social del cual se ocupan diferentes disciplinas y profesiones. Al utilizar la noción de intervención en lo social se hace referencia a la intervención de un tipo de práctica social o saber especializado (...). La estructura del campo profesional de Trabajo Social es una compleja red de interacciones conformadas por aspectos intrínsecos al propio desarrollo de la profesión y por aspectos externos al campo". La intervención en lo social que ha sido reconocida recientemente por la Ley 27.072, que en su artículo 4º considera, "ejercicio profesional de Trabajo Social la realización de tareas, actos, acciones o prácticas derivadas, relacionadas o encuadradas en una o varias de las incumbencias profesionales establecidas en esta ley, incluyendo el desempeño de cargos o funciones derivadas de nombramientos judiciales, de oficio o a propuesta de partes, entendiéndose como Trabajo Social a la profesión basada en la práctica y una disciplina académica que promueve el cambio y el desarrollo social, la cohesión social, y el fortalecimiento y la liberación de las personas."

currículum³ de la carrera de Trabajo Social implica la singularidad de enseñar “una Antropología” (no sólo Antropología), ligada a un contexto pedagógico particular. El proceso de selección y recreación de los saberes antropológicos en clave pedagógica -¿qué enseñar de la antropología?- supone considerar tanto las características de la futura práctica profesional de nuestros/as alumnos/as, como el marco curricular e institucional en que esos saberes pretenden ponerse en juego y tornarse un aporte.

Situando brevemente la materia en el contexto de la carrera, podemos decir que ha sido, desde 1989, una asignatura del segundo año de la licenciatura en Trabajo Social de la UNLP. En esta ubicación curricular ha estado articulada longitudinalmente con Antropología Social I (correspondiente al primer año de la carrera) y horizontalmente con Trabajo Social II, Investigación Social I, Psicología I, y Sociología.

Es en ese marco que debatimos las posibles contribuciones de nuestro campo disciplinar a la formación profesional del trabajador social; contribuciones que se centran en el estudio de los modos particulares en que se expresa la “unidad tensional igualdad/desigualdad” (Grassi, 2004) a lo largo de la historia del capitalismo, profundamente entramada con la diversidad cultural. Para ello, a partir del análisis de los modos en que se han construido los “otros” diferentes, diversos, desiguales (Boivin, Rosato, Arribas, 1999) en el transcurso del despliegue del capitalismo, indagamos en problemáticas particulares que ha desarrollado la Antropología en los campos de la salud, la educación, las identidades colectivas, y nos introducimos en los fundamentos de antropología urbana, política y económica. Un especial énfasis es puesto en el modo en que la antropología ha producido y produce conocimiento en su relación con los “otros”, generando una necesaria aproximación a los aspectos metodológicos propios de la disciplina.

En efecto, si pensamos el aporte de la Antropología al Trabajo Social en términos de una perspectiva teórico-epistemológica orientada a comprender la vida social a partir del reconocimiento de la otredad social y cultural, ello implica la puesta en juego de una metodología particular: la etnografía, que permite aproximarse y comprender los sentidos profundos que los sujetos sociales otorgan a sus acciones (Geertz, 1995; Bartolomé, 2003). La etnografía posibilita esta “inmersión” en el complejo mundo social del “otro” social y/o cultural a través del trabajo de campo y la utilización de técnicas específicas, como la observación participante y la “descripción densa” (Geertz, op. cit.) y/o la realización de entrevistas con distinto grado de estructuración (Guber, 2005).

En el caso concreto de nuestra materia, esas herramientas metodológicas son trabajadas en relación estrecha con las prácticas de formación profesional que desarrollan los/as alumnos/as en diferentes territorios, instituciones y organizaciones. En ese proceso de construcción de conocimiento vinculado con las prácticas, se requiere de los/as estudiantes la

³ Tomamos al currículum como “La síntesis de elementos culturales (conocimientos, valores, costumbres, creencias, hábitos) que conforman una propuesta político-educativa pensada e impulsada por diversos grupos y sectores sociales cuyos intereses son diversos y contradictorios, aunque algunos tiendan a ser dominantes o hegemónicos, y otros tiendan a oponerse y resistirse a tal dominación o hegemonía. Síntesis a la cual se arriba a través de diversos mecanismos de negociación e imposición social. Propuesta conformada por aspectos estructurales-formales y procesales prácticos, así como por dimensiones generales y particulares que interactúan en el devenir de los currícula en las instituciones sociales educativas” (De Alba, A, 1995:62-63).

puesta en juego de un ejercicio de constante reflexividad a partir del distanciamiento intelectual y afectivo del propio sentido común, en una relación de aproximación y distanciamiento entre los sistemas simbólicos de los sujetos con los cuales intervienen y las propias categorías de conocimiento y disposiciones afectivas (Lins Ribeiro, 1999).

La aprobación, en 2015, de un nuevo plan de estudios de la Licenciatura en Trabajo Social, ha conllevado la necesidad de rediseñar la materia, a fin de adecuarla al nuevo marco curricular. Para ello, hemos tenido en cuenta la experiencia del equipo de cátedra en términos de reflexionar acerca del qué, el cómo y el para qué de los aportes de la Antropología a la formación en Trabajo Social; aportes que, como se plantea en el capítulo 1 de este libro, se centran en un modo de construir conocimiento ligado a una perspectiva particular sobre lo social a la que denominamos la “mirada antropológica”.

De allí que, tal como lo propusiéramos a lo largo de los debates que dieron lugar a la nueva estructura curricular, la materia ha pasado a llamarse “Perspectivas antropológicas para la intervención social” y ha sido reubicada en el tercer año de la formación como parte del trayecto teórico-metodológico para la investigación y la intervención⁴. Por ello la concreción de este libro implica una sistematización de la experiencia transitada, pero también una apertura a los desafíos que el nuevo diseño de la asignatura conlleva.

El libro está estructurado en nueve capítulos, que traman una lógica expositiva que va de la presentación del marco teórico y metodológico a partir del cual hemos desarrollado la propuesta pedagógica de la materia, al desarrollo de aportes que profundizan sobre temáticas específicas.

En el primer capítulo, titulado “La mirada antropológica en la formación del/a trabajador/a social” (Tello, Colangelo, Danel, Amilibia, Sciortino, Martins, Rodríguez, Rómoli), reflexionamos acerca de los mencionados aportes de la perspectiva antropológica en la formación del/a trabajador/a social. Ésta se funda en una mirada sobre el mundo social que hace énfasis en la diversidad de la experiencia humana y en el reconocimiento y diálogo constante con el punto de vista del “otro”, así como en un método específico -el método etnográfico, centrado en el llamado “trabajo de campo”- que apunta a comprender los fenómenos sociales desde la perspectiva de los propios sujetos sociales implicados.

En el Capítulo dos “La economía del conocimiento: el aula como espacio de producción, distribución y consumo” (Rodríguez y Tiseyra) nos invitan a reflexionar desde una serie de actividades realizadas en trabajos prácticos sobre Antropología económica. A partir de esta experiencia, sostenida durante quince años, se analizan los supuestos del campo de lo económico, correspondientes a las producciones teóricas de la llamada economía clásica y cómo esto implica determinadas concepciones antropológicas sobre los sujetos y la sociedad. El análisis de la antropología económica, producido desde el aula es un aporte constante en este capítulo.

⁴ El plan de estudios 2015 organiza las asignaturas según trayectos, transversales a los años: Trayecto de Formación disciplinar; Trayecto de Fundamentos de la Teoría Social; Trayecto de Formación Socio-Histórico-Político, Trayecto de Fundamentos Teórico-metodológicos para la investigación y la intervención.

En el capítulo tres “Enseñanza de antropología e interdisciplina” (Amilibia), la autora examina diferentes aspectos de las prácticas de enseñanza de la disciplina, enfocando en el proceso de comunicación del conocimiento antropológico, las condiciones y criterios para la promoción de los aprendizajes. Se apela a ideas y propuestas que han presentado referentes de la disciplina desde mediados del siglo XX, para avanzar en el análisis de aspectos significativos relacionados con las propias prácticas de enseñanza, en el espacio educativo de la materia Antropología Social II, pensando la enseñanza de la antropología en clave interdisciplinar.

En el capítulo cuatro “La construcción de nuevos sujetos de cambio desde una mirada antropológica” (Tello), su autora explica que las transformaciones socioeconómicas y culturales ocurridas en las últimas décadas requieren ser estudiadas en el marco de una nueva fase del sistema capitalista que actúa en el sentido de una concentración cada vez mayor de poder en sus centros políticos y económicos. Señala que el conocimiento del proceso de construcción del capitalismo, sus fases y la construcción de sujetos de cambio en cada etapa permite abordar e interpretar dialécticamente los posicionamientos y prácticas de los agentes colectivos dentro de las cambiantes sociedades. En esa transición, y por la acentuación de la impronta de la posición capitalista se producen reordenamientos económicos, políticos, sociales y, consecuentemente también, jurídicos e ideológicos, que signan las modalidades confrontativas y de resistencia de los sectores subalternos, poniendo de relieve la dimensión simbólica y las identidades colectivas que los interpelan.

En el capítulo cinco, titulado “Medicalización de la crianza infantil: un proceso para pensar algunos aportes conceptuales de la antropología médica” (Colangelo), se analiza el proceso de medicalización de la crianza infantil en la Argentina de comienzos del siglo XX, como un ejemplo para abordar el lugar del saber médico en la construcción de problemas sociales, de categorías para nombrarlos y de modos de intervención. Poniendo en juego de conceptos como los de “medicalización”, “proceso de salud-enfermedad-atención” y “modelo médico-hegemónico” -entre otros-, se busca reflexionar acerca de los aportes de la llamada “antropología médica” para la formación de los futuros trabajadores sociales.

En el capítulo seis “La relación nosotros – otros puesta en juego para pensar la discapacidad”, los autores (Danel, Martins, Otero Zúcaro, Rodríguez, Sáenz y Sala) comparten reflexiones producidas desde el equipo de investigación en el que analizan la configuración de sujetos en tanto partícipes de relaciones de intervención. Se analizan los modos de producción de discapacidad en las sociedades contemporáneas y los procesos de colectivización, participación y adscripción identitaria.

En el capítulo siete, titulado “Introducción a la Antropología feminista: una mirada sobre las mujeres y la política en estudios etnográficos” (Sciortino), la autora inicia su trabajo con un recorrido por las distintas etapas en la conformación de la Antropología feminista. En este camino, se detiene en la crítica feminista sobre el androcentrismo en la etnografía y en especial en las etnografías de la política. Sciortino nos propone reflexionar sobre la relación entre mujeres y política traspasando los límites que la mirada tradicional y racionalista ha impuesto

sobre “la política”, contemplando la vida cotidiana, las emociones, las interacciones familiares y comunitarias como elementos que hacen a “lo político”. Desde esta perspectiva se presenta un caso en estudio sobre organización colectiva de mujeres en el marco del programa social “Ellas Hacen” del Ministerio de Desarrollo Social de la Nación.

En el capítulo ocho, titulado “Reflexiones sobre los aportes antropológicos en intervenciones profesionales con perspectiva de géneros” (Rómoli), el autor propone tomar las herramientas metodológicas que son parte de la materia y pensarlas para la construcción de intervenciones profesionales con perspectiva de género. El punto de partida son los conceptos teóricos y propuestas metodológicas que, aunque surgidas y/o utilizadas por la Antropología, se consideran significativas para la Teoría Social y por lo tanto constituyen herramientas útiles para el Trabajo Social. El capítulo está guiado por la búsqueda antropológica en la comprensión de la “otredad” y por cómo la misma es fundamental para el Trabajo Social y sus intervenciones profesionales.

En el capítulo nueve “Prácticas y políticas de cuidados a personas mayores, indagadas desde la Antropología y el Trabajo Social”, las autoras (Danel y Molina) realizan análisis de las prácticas y políticas de cuidados destinadas a las personas mayores desde los aportes que la antropología del cuidado viene desarrollando, en diálogo con las reflexiones que el trabajo social efectúa en clave interventiva. Se comparten análisis cuali y cuantitativos de datos secundarios producidos en el desarrollo de programas estatales. Y se retoma la idea de hospitalidad, como un eje central para analizar la gestualidad mínima que suponen las prácticas de cuidado.

Esperamos que su lectura contribuya a poner en juego la mirada antropológica en la intervención social, asumiendo que la producción de sentidos que hemos puesto en estos capítulos serán resemantizados, enhebrados con otras ideas por cada uno/a de quienes se acerquen a compartir un espacio/ tiempo con estas lecturas.

Bibliografía

- Amilibia, I., Colangelo, A., Danel, P. M., Rodríguez, P. C., Tello, C. B. (2015). “La Antropología Social en la formación de trabajadores sociales. Reflexiones desde una experiencia de cátedra.” XI Reunión de Antropología del Mercosur. Montevideo.
- Bartolomé, M. (2003). “En defensa de la Etnografía. El papel contemporáneo de la investigación intercultural”. *Revista de Antropología Social*.12. 199-222.
- Boivin, M., Rosato, A., Guber, R. (1999). *Constructores de otredad*. Buenos Aires: EUDEBA.
- De Alba, A (1995) *Currículum: Crisis, Mito y Perspectivas*. Bs. As.: Miño y Dávila.
- Estrada Ospina, V. (2011). *Trabajo social, intervención en lo social y nuevos contextos*. *Revista Prospectiva Norteamérica*. Disponible en: <http://revistapropectiva.univalle.edu.co/index.php/prospectiva/article/view/1389>>. Fecha de acceso: 21 mayo de 2016.

- Geertz, C. (1995) La interpretación de las culturas. Barcelona: Gedisa.
- Grassi. (2004). "Cuestión Social: precisiones necesarias y principales problemas". Escenarios. Año 4 (8), 39-51
- Guber, R. (2005). El salvaje metropolitano. Buenos Aires: Paidós.
- Lins Ribeiro, G. (1999). "Descotidianizar. Extrañamiento y conciencia práctica. Un ensayo sobre la perspectiva antropológica". En: Boivin, M., Rosato, A. Guber, R. (1999). Constructores de otredad. Buenos Aires: EUDEBA.

CAPÍTULO 1

La mirada antropológica en la formación del/de la trabajador/a social⁵

Claudia Beatriz Tello, María Adelaida Colangelo, Paula Mara Danel, Ivone Amilibia, Silvana Sciortino, María Eugenia Martins, Pablo César Rodríguez y Germán Rómoli

I. Introducción

En el presente capítulo compartiremos las reflexiones que el equipo de cátedra viene realizando en torno a los aportes que la asignatura en particular y la Antropología en general implican para la formación de los/as trabajadores/as sociales. Como señalamos en la Introducción, conformamos un equipo de antropólogos/as y trabajadores/as sociales que, al ampliar las prácticas docentes incluyendo en nuestra trayectoria desarrollos extensionistas y de investigación, hemos procurado construir un diálogo interdisciplinario.

Entendemos la interdisciplina como el enriquecimiento producido por la posibilidad de tener en cuenta reflexiones y conceptualizaciones de diferentes disciplinas; como el diálogo que contribuye a realizar ajustes conceptuales en pos de un mejor conocimiento de las realidades sociales en análisis; como la sistematización compartida de las experiencias profesionales que nos permita no sólo producir conocimientos más rigurosos y ciertos -descripciones, diagnósticos- sino también poder advertir con fundamentos -prever- respecto de las derivaciones de ciertas políticas sociales o acontecimientos. Así, la interdisciplina no implica primacías sino preocupaciones comunes con eje en la meta de las ciencias sociales: el conocimiento del hombre en sociedad, en diferente tiempo y lugar. En otras palabras, no centramos el intercambio en torno a los aportes unidireccionales de una disciplina a la otra sino que identificamos el modo en que algunas preguntas fundantes de trayectos de indagación son comunes a ambas disciplinas y se recrean en cada encuentro, en cada clase, en cada práctica social transitada en equipo, teniendo en cuenta la peculiaridad de la tarea interdisciplinaria en contextos educativos. Es desde este enfoque que pensamos las posibles articulaciones entre disciplinas y materias en la formación de los/as estudiantes de Trabajo Social.

⁵ Una versión previa de este capítulo fue escrita y presentada en 2005, en el Encuentro Latinoamericano de Trabajo Social "La formación y la intervención profesional en la sociedad contemporánea. Hacia la construcción de un proyecto ético-político", realizado en la Facultad de Trabajo Social de la UNLP.

El punto de partida común del equipo es la experiencia de enseñanza de la asignatura Antropología Social II de la Licenciatura en Trabajo Social de la Universidad Nacional de La Plata entre los años 1998 y 2016⁶. A partir del cambio de Plan de estudios de la carrera, realizado en el año 2015, nuestra asignatura modifica su nominación, extensión y ubicación en la trama curricular, pasando a denominarse “Perspectivas Antropológicas para la Intervención Social” y a estar situada en el tercer año con una duración cuatrimestral.

En función de compartir la experiencia pedagógica de estos varios años, comenzaremos realizando una caracterización de la materia, explicitando los criterios para la enseñanza y presentando las conceptualizaciones que se abordan durante la cursada.

El espacio de la materia propone constituirse en un ámbito de formación en el que se profundicen temas y abordajes que, aunque surgidos y/o utilizados en el desarrollo de la antropología, son significativos para la teoría social y, en este sentido, constituyen herramientas teóricas y metodológicas útiles para los/as futuros trabajadores sociales. Con esta perspectiva, los conceptos antropológicos son presentados en su génesis y atendiendo a los fenómenos que pretendieron explicar para, a posteriori, abordar el análisis e interpretación de las situaciones en las que los/as trabajadores sociales se encontrarán insertos desde su lugar profesional en las circunstancias actuales. Este planteo corresponde a una concepción interdisciplinaria en la investigación, intervención y educación en ciencias sociales, que específicamente pretende poner a disposición de las diferentes disciplinas desarrollos teóricos y temáticas sociales surgidos y desarrollados en el campo de la Antropología Social.

La propuesta temática de la materia parte de la relación entre producción de conocimiento y contexto sociohistórico, tomando como punto de partida el conocimiento del proceso de surgimiento de la Antropología como disciplina científica en el marco de la situación colonial mundial, la consiguiente expansión del modo de producción capitalista, la naturalización del racismo como forma de relación social y su incidencia en distintos ámbitos de la vida social, con un especial énfasis en los desafíos analíticos que instalan las problemáticas de América Latina. La comprensión de este movimiento se particulariza y ejemplifica mediante el abordaje de las transformaciones sociales y culturales presentes en los procesos de urbanización latinoamericanos; transformaciones que, leídas en clave de la articulación entre desigualdad social y diversidad cultural en el contexto urbano, permiten generar un análisis crítico de conceptos como ciudadanía, modernidad, desarrollo, marginalidad, exclusión, migración, conceptos también abordados críticamente desde el Trabajo Social.

Un lugar clave en los contenidos de la materia lo ocupan los fenómenos simbólicos en tanto dimensión de la vida social a considerar en cualquier campo de análisis e intervención social. Su indagación desde distintas perspectivas teóricas y metodológicas apunta a entenderlos como productos y productores de lo social, a la vez que ocupando un lugar central en las luchas por la transformación o la conservación del orden social.

Vinculado con lo anterior, se abordan los procesos de construcción de identidades colectivas (etnia, género, clase, nacional, entre otras) con un énfasis en las dinámicas y

⁶ Mayoritariamente, los integrantes del equipo iniciaron sus actividades en la cátedra durante 1998. No obstante, algunos docentes se incluyeron en años posteriores, aportando experiencias de recorridos previos en diferentes espacios.

relaciones que permite criticar enfoques esencialistas o ahistóricos y pensar la complejidad de su constitución en el contexto latinoamericano contemporáneo.

A partir del recorrido realizado, los conceptos ya trabajados son puestos en juego en la exploración antropológica de dos campos clásicos de intervención del Trabajo Social: el educativo y el de atención de la salud-enfermedad.

Retomando la articulación diversidad cultural/desigualdad social, y a través de la discusión de una serie de conceptos clave, se profundiza luego en el conocimiento del campo de lo político y el campo de lo económico. A lo largo de su tratamiento, se intenta no perder de vista la pregunta acerca de qué puede aportar la perspectiva antropológica para la comprensión de las relaciones económicas y de poder en la sociedad contemporánea.

De manera transversal a las mencionadas unidades temáticas y en diálogo con los distintos momentos de elaboración de un trabajo final, se abordan aspectos metodológicos de la producción de conocimiento antropológico. Como veremos más adelante, se busca que los/as estudiantes comprendan los aportes de la perspectiva etnográfica y la interpretación de la mirada del "otro" social y cultural a los procesos de intervención social y el conocimiento en ellos producido.

Forma parte de nuestra propuesta curricular pensar los aportes disciplinares no sólo en términos de afirmaciones, sino también de cuestionamientos, interrogantes, dudas, crisis y problemas. Apuntamos a la formación de un profesional reflexivo, que sea capaz de construir "conocimiento crítico", en el sentido que le da Brusilovsky (1992): un conocimiento que trascienda las categorías naturalizadas del sentido común, pero no para trasladarse a la abstracción puramente conceptual de un saber academicista, sino para hacer inteligibles situaciones históricas particulares por medio de los conocimientos de cuerpos conceptuales organizados. En este marco, buscamos generar espacios pedagógicos que promuevan la aplicación crítica de las herramientas teórico-metodológicas de la materia a situaciones y problemas experimentados en las prácticas pre-profesionales. Para ello, partimos de la elaboración de un contrato pedagógico entre docentes y alumnos/as que, en base a la explicitación de intereses y expectativas recíprocas, permita lograr el compromiso mutuo con respecto a pautas de trabajo, convivencia en clase y el carácter dialógico de la relación educativa en el espacio de la cursada.

Desde esas consideraciones, compartimos algunos de debates que sobre la intervención en lo social⁷ se generaron en el proceso formativo, así como el modo en que los mismos se vinculan con la perspectiva o "mirada" antropológica que buscamos construir a través del proceso de enseñanza.

⁷ El Trabajo Social contemporáneo disputa desde diferentes perspectivas la hegemonía sobre la criticidad analítica e interventiva. En tal sentido, a partir de los aportes de Healy (2000) se reconocieron aperturas dentro del Trabajo Social radical y crítico a posturas post estructuralistas diferenciadas de posiciones posmodernas. Destacamos que el trabajo social anti-opresivo presenta varios puntos en común con la mirada antropológica que postulamos desde la cátedra. El mismo reconoce la desigualdad como rasgo estructural en el modo de producción capitalista y señala que se enlaza con formas de dominación que producen narrativas culpabilizadoras hacia los sujetos presentes en las relaciones de intervención. (Dominelli, 1999 y 2008). La heterogeneidad es constitutiva del trabajo social desde diferentes dimensiones, entre ellas (y creemos que la más profunda), la asociada a los trayectos formativos simultáneos entre institutos terciarios y espacios consolidados en las universidades. Esto se suma a la dimensión de la intervención en tanto práctica, que reconoce perspectivas diferentes, concepciones disímiles y apuestas estratégicas diversas.

II. La mirada antropológica y el campo del/ de la futuro/a trabajador/a social

Como dijimos anteriormente, el programa de nuestra materia tiene como objetivo general, a través del desarrollo de sus contenidos, abordar los aportes de la antropología social al campo de las ciencias sociales, específicamente aquellos que puedan contribuir a la formación de trabajadores/as sociales. Este planteo se vincula estrechamente con una concepción acerca de la necesidad de la interdisciplina.

Los/as alumnos/as transitan la materia tras haber recibido aportes de distintas disciplinas de las ciencias sociales y humanas⁸, y han comenzado a construir su propia experiencia sobre la singularidad del Trabajo Social y su intervención profesional. En esos primeros abordajes sobre el Trabajo Social los/as estudiantes se han aproximado a la práctica de formación profesional como expresión de la práctica social y a la inserción comunitaria como objetivo central de la práctica formativa vinculada con los procesos de despliegue y construcción de la ciudadanía. Inserción definida siguiendo a Rozas Pagaza (1998) a partir de considerarla como un primer acercamiento a la trama social que los sujetos establecen en su vida cotidiana con relación a la satisfacción de sus necesidades. El significado metodológico de este momento consiste en iniciar el conocimiento de dicho contexto particular, a fin de establecer una ubicación profesional y una mirada estratégica de dicha ubicación.

Así, al realizar prácticas pre-profesionales en instituciones con proyección comunitaria, han comenzado a escuchar que el Trabajo Social interviene cuando hay demanda, a partir del padecimiento del otro. Pero ¿quién es ese otro? ¿Qué miradas hemos construido sobre él? ¿Qué formas de vinculación establecemos? La Antropología les ofrece la posibilidad de acercarse a las tramas de sentidos producidas por los sujetos con los que se trabaja y, al mismo tiempo, indagar y analizar acerca de las diferentes miradas producidas acerca de ese "otro", a partir del análisis del racismo y del etnocentrismo occidental.

En otros términos, se produce en el proceso una construcción del otro: el otro que padece, el otro que peticiona, el otro que reclama, el otro que sufre, el otro que se organiza. Es en este punto que creemos que la Antropología, en tanto que reflexión sistemática sobre la alteridad, puede realizar un aporte central a la formación de los/as trabajadores/as sociales tanto en términos teóricos como metodológicos.

Podemos afirmar que la significación de esta contribución está dada, fundamentalmente, por el hecho de que la Antropología Social ha producido conocimiento de los hombres en sociedad desde una mirada específica, a partir de haber sido concebida como la ciencia que tendría a los pueblos no europeos, a los colonizados, a "otros" culturales, como objeto originario y que continuaría luego -procesos de descolonización, crecimientos demográficos y movimientos migratorios mediante- como la más entrenada en el análisis de esas alteridades, es decir, de la

⁸ El plan anterior incluía aportes previos de Antropología, Historia, Filosofía y Epistemología; en el actual plan se suma contenidos disciplinares de las materias del segundo año: Sociología, Economía política, Psicología y contenidos metodológicos de Investigación social.

diversidad en el contexto de desigualdad de las denominadas etnocéntricamente "sociedades complejas". Es desde la propuesta de "adquisición de una determinada visión de la realidad" (Krotz, 2012: 7), más que de los contenidos en sí mismos, que diseñamos y practicamos la enseñanza de nuestra materia.

Esa mirada antropológica, que percibe el mundo social a partir de las complejas articulaciones entre diversidad cultural y desigualdad social - y, por lo tanto, en su complejidad y su historia- y que, a través de la etnografía, busca incorporar y dialogar con el punto de vista del "otro" social y cultural, genera una inevitable desnaturalización de las propias prácticas y representaciones sociales y hace posibles diferentes rupturas con el sentido común. Partiendo de esta afirmación, y sólo con fines analíticos, podemos desglosar los aportes de la Antropología en tres ejes centrales, estrechamente relacionados: 1) la comprensión de los fenómenos sociales en términos de su totalidad y complejidad, marcada por el entrecruzamiento de las dimensiones de la diversidad cultural con la desigualdad social; 2) la recuperación de y el diálogo con el punto de vista del "otro"; 3) una metodología particular -etnografía- que permite lograr esa aproximación a esas "otras" formas de ver el mundo y actuar en él.

1- Diversidad cultural y desigualdad social: hacia una comprensión de la complejidad de los fenómenos sociales en los que se interviene

Si se reconoce el carácter dinámico y conflictivo de la vida social, no se puede dejar de percibir que, en realidades como la nuestra, la diversidad cultural -ligada en gran medida a pertenencias étnicas particulares- tiene existencia en una sociedad profundamente desigual. A su vez, sabemos que la apropiación desigual de los bienes materiales y simbólicos, como constitutiva del modo de producción capitalista es productora/se traduce en códigos diferentes dentro de una misma sociedad, en culturas plurales (culturas hegemónicas y subalternas, culturas populares, cultura oficial), y en identidades sociales diferentes. Partiendo de estas consideraciones, a lo largo de la enseñanza de Antropología Social II trabajamos instalando dos ejes para pensar la realidad: la desigualdad social y la diversidad cultural.

Desde esta perspectiva, abordamos las identidades sociales como relacionales, contextuales y dinámicas, e insistimos en la importancia de pensar los hechos sociales a la vez como materiales y simbólicos. Esto implica que los/as alumnos/as logren comprender, a través de autores como Geertz (2005), Bourdieu (1990, 1991), García Canclini (2005) o Giménez (2007) que lo simbólico, ya sea entendido en términos de cultura, religión, ideología o representaciones, no constituye un "mundo aparte", sino una dimensión siempre presente en la vida social.

Así, si con Geertz (op. cit.) buscamos comprender que toda conducta humana es acción simbólica y que la cultura puede ser pensada como una compleja trama de significados, con García Canclini (op. cit.) vemos que los sujetos, a través de la cultura, no sólo comprenden y reproducen el sistema social, también elaboran alternativas, es decir, buscan su transformación.

La cultura es producto del modo en que se relacionan las clases en la sociedad en un momento histórico dado, no sólo en la producción material o económica sino en otros ámbitos como por ejemplo la distribución y el consumo. Como afirmamos antes, los productos culturales

no constituyen un "puro sistema simbólico" sino que están apegados a las bases materiales y a las relaciones sociales.

Los símbolos son instrumentos de conocimiento y comunicación, hacen posible el consenso sobre el sentido del mundo, promueven integración social; sin embargo, la cultura que une al comunicar es también la que separa al dar instrumentos de diferenciación a cada clase, lo que legitima esas distinciones obligando a los sectores sociales a definirse por su distancia respecto de las expresiones de la cultura dominante.

Siguiendo a Bourdieu (1991), vemos que a través de la formación de hábitos, las condiciones de existencia de cada sector social van imponiendo inconscientemente un modo de clasificar y experimentar lo real. En esta estructuración de la vida cotidiana se arraiga la hegemonía como una interiorización muda de la desigualdad social, bajo las formas de disposiciones inconscientes, inscriptas en el propio cuerpo, en el ordenamiento del tiempo y el espacio, en la consciencia de lo posible y de lo inalcanzable. Sin embargo, si bien el hábito tiende a reproducir las condiciones objetivas que lo engendraron, un nuevo contexto, la apertura de posibilidades históricas diferentes, permite reorganizar las disposiciones adquiridas y producir prácticas transformadoras.

Con este recorrido teórico apuntamos a que nuestros/as alumnos/as se aproximen a los grupos sociales con los cuales se relacionarán en su práctica profesional pensándolos no sólo desde su pertenencia a una clase social determinada, sino también como productores de representaciones diversas sobre el mundo social, que tiene que ver con identidades gestadas en procesos históricos particulares.

La articulación de estas dos dimensiones -diversidad y desigualdad- hace posible analizar los problemas sociales en toda su complejidad y se revela especialmente indispensable a la hora de abordar problemáticas concernientes a los sectores populares, haciendo necesario dar cuenta de sus condiciones materiales de existencia, pero realizando un examen cuidadoso de los factores culturales a través de los cuales es mediada, a fin de evitar el determinismo económico como única explicación de prácticas y representaciones.

2- La aproximación al "punto de vista del otro": la necesaria reflexión sobre las relaciones que se establecen en la intervención

La Antropología científica nace como respuesta a la constatación de la existencia de "otros" distantes y exóticos constituidos, en la tradición civilizatoria europea, por la negación del derecho a la diferencia y por la conversión de ésta en inferioridad justificadora de desigualdad.

A diferencia de esos primeros "otros" lejanos, los "otros" culturales que se construyen en las sociedades actuales mediante relaciones de oposición, son otros interiores, cercanos e inquietantes. En palabras de Moreno:

"[...] Desde la lógica productivista del sistema son diferentes, y por tanto tratados como desiguales, cuantos no pueden ser definidos como población activa: jóvenes, ancianos, desempleados, vagabundos, y quienes no tienen una orientación sexual exclusivamente heterosexual, es decir, dirigida explícitamente, al menos en forma

potencial sólo a la reproducción. [...] Los "otros" interiores- mayoritarios actualmente en las sociedades de capitalismo avanzado- se añaden así a los otros externos como objetos de explotación no reconocida como tal, como objetos de opresión, como no sujetos de plenos derechos." (1991: 602).

Es entonces como producto de una relación con nosotros, y no por sus supuestas características intrínsecas que esos "otros" son constituidos como tales. Si en nuestra vida cotidiana nos identificamos con un colectivo -"nosotros"- es a partir del contraste con "otros". De esta manera, aquello que "nosotros" somos y lo que el "otro" es depende del contexto, y está condicionado por diferencias que se resaltan, se actualizan (o se niegan) en función de los intereses de los colectivos, en el marco de relaciones marcadamente desiguales. Estas relaciones son sustentadas por representaciones de los "otros" que tienden a justificar las fundantes (pero arbitrarias) clasificaciones identitarias que organizan los modos de relación en la sociedad.

Desde Antropología Social II promovemos en los/as alumnos/as la puesta en cuestión de esas clasificaciones y visiones construidas desde el sentido común, desnaturalizándolas para comprender cuáles son, más allá de lo aparente, las razones profundas, la desigualdad y la diversidad, en las que se basan las identificaciones de los otros: pobres, mujeres, viejos/as, jóvenes, piqueteros/as, niños/as, indígenas migrantes, etc.

Pero la antropología no sólo procura problematizar prácticas y representaciones sobre "los otros", sino que trata también de encontrar los sentidos profundos que esos "otros" otorgan a sus acciones, es decir, recuperar el llamado "punto de vista nativo" o "perspectiva del actor" sobre el mundo social. No es deseable, desde la perspectiva de conocimiento que se propicia, hablar de los otros sin conversar con ellos para hacer inteligibles a través del diálogo los acontecimientos sociales, los modos de conducta, las instituciones o los procesos sociales. Según expresa Geertz: "Comprender la cultura de un pueblo supone captar su carácter normal sin reducir su particularidad (...) Dicha comprensión los hace accesibles, los coloca en el marco de sus propias trivialidades y disipa su opacidad."(Geertz, 2005:27).

En otras palabras, y de acuerdo con Guber y Rosato (1989), para reconstruir las lógicas con que los actores sociales organizan sus prácticas y representaciones, es necesario aprehender a esos actores desde sí mismos, desde su "otredad", reconociendo la legitimidad de sus lógicas, sin subordinarlas ni confundirlas con la lógica del/de la investigador/a - o del/de la trabajador/a social que está realizando una intervención. ¿Qué y quién puede dar cuenta de esas lógicas? Los actores de ese otro mundo, de esa otra lógica, a través de sus prácticas y discursos. La etnografía posibilita acceder empíricamente a esos puntos de vista, es decir, a la perspectiva del actor.

3- El abordaje etnográfico: Herramientas para la intervención

El abordaje etnográfico, centrado en el llamado "trabajo de campo", se funda en la idea de que el/a investigador/a sólo puede conocer otros mundos sociales a través de su propia exposición a ellos. Según Geertz (op. cit.), el estudio antropológico de la cultura, entendida ésta como estructuras de significación socialmente establecidas, requiere del/a investigador/a un esfuerzo intelectual para adentrarse en una multiplicidad de estructuras conceptuales

complejas, muchas de las cuales están superpuestas o entrelazadas entre sí; estructuras que en un primer momento del estudio antropológico se tornan al mismo tiempo extrañas, irregulares, no explícitas, obligando al/la etnógrafo/a a ingeniárselas de alguna manera para captarlas primero y explicarlas después.

En esta *inmersión* en el complejo mundo social del "otro", la antropología pone en juego una serie de herramientas específicas (observación participante, "descripción densa", entrevistas con distinto grado de profundidad) que le permiten observar, registrar y analizar las costumbres, la articulación de prácticas sociales, la interpretación que los sujetos dan de sus actos y de sus modos de vida, reparando en el lugar que ocupan dentro de su entorno social, en sus derechos y obligaciones como miembros de un grupo, sus intereses y necesidades vehiculizadas en las relaciones de la vida cotidiana. El actor no sólo lleva a cabo prácticas concretas, muchas de las cuales no se encuentran explicitadas en discursos, sino que también efectúa declaraciones, reflexiones acerca de los motivos que lo conducen en dichas prácticas, que pueden alejarse o ligarse estrechamente a la norma y a los códigos éticos y morales de la sociedad. Todo este material, lo que se hace y lo que se dice que se hace, sus discordancias y concordancias, lo explicitado y lo no explicitado, le permiten al/la investigador/a armar el rompecabezas de la lógica subyacente a la vida social y, si esta vida social es diferente a la de otros pueblos, dar cuenta de la misma.

Desde la experiencia de la enseñanza de la materia se intenta aportar algunas de estas herramientas de trabajo de campo que permitan abordar el conocimiento del otro desde su propia lógica. Una de las formas que hemos hallado es la planificación y realización de entrevistas en profundidad con actores sociales de las instituciones y barrios en los que los/as alumnos/as desarrollan las prácticas de formación y el posterior análisis de la información que surge. A partir de esta ejercitación se intenta posibilitar la búsqueda de otros significados posibles a la hora de pensar una intervención.



III. Conclusiones

Resumiendo el recorrido realizado, consideramos que la contribución de la mirada antropológica a la formación del/de la futuro/a trabajador/a social se funda en una mirada sobre el mundo social que hace énfasis en la diversidad de la experiencia humana y en el reconocimiento y diálogo constante con el punto de vista del "otro", así como en un método específico -el método etnográfico, centrado en el llamado "trabajo de campo"- que apunta a comprender los fenómenos sociales desde la perspectiva de los propios sujetos sociales implicados. Desde este enfoque, y a través de diferentes recursos didácticos, nuestras prácticas docentes se orientan a promover en los/as alumnos/as una actitud reflexiva y analítica que, mediante una constante desnaturalización de prácticas y representaciones sociales, lleve a percibir al mundo social en términos de su complejidad y movimiento.

Entendemos que las miradas hacia otros sistemas socioculturales tienen el valor de producir una nueva forma de ver la propia sociedad, en un constante juego de aproximación y distanciamiento, del que resulta inevitablemente la desnaturalización de categorías y de prácticas. Así, podemos afirmar que la perspectiva particular de la antropología es producto de esta tensión constante entre *cotidianizar* lo exótico y tornar exótico lo cotidiano, entre intentar aprehender las categorías de los otros en sus propios términos y efectuar rupturas epistemológicas con nuestro sentido común.

Entendemos estas contribuciones en el marco de diálogos entre disciplinas, no pudiendo dejar de señalar los constantes desafíos al saber antropológico y a la teoría social en general generados por la práctica de intervención del Trabajo Social.

Bibliografía

- Amilibia, I., Colangelo, A., Danel, P., Duchá Roca, F. Sciortino, S., Tello, C. (2007). "Aportes de la enseñanza de la antropología a las prácticas pre-profesionales en Trabajo Social". II Congreso Nacional de Trabajo Social y Encuentro Latinoamericano de Profesionales, Docentes y Estudiantes de Trabajo Social. Tandil: UNICEN.
- Bourdieu, P. (1991). "Estructura, habitus y prácticas". En: El sentido práctico. España: Taurus Humanidades.
- (1990). Sociología y cultura. México: Grijalbo.
- Brusilovsky, S. (1992). ¿Críticar la educación o formar educadores críticos? Un desafío, una experiencia. Buenos Aires: Libros del Quirquincho.
- Dominelli, L. (2008). "Más allá del análisis de la pobreza: narrativas desatendidas en el pensamiento marxista: comentario a la ponencia central de José Paulo Netto." En: Trabajo Social, N° 74, 47-50.
- Dominelli, L. y Mc. Leod, E. (1999). Trabajo Social feminista. Valencia: Cátedra.
- García Canclini, N. (2005). Diferentes, desiguales y desconectados (Mapas de Interculturalidad). Barcelona: Gedisa.

- Geertz, C. (2005). *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa.
- Giménez, G. (2007). *Estudios sobre la cultura y las representaciones sociales*. Guadalajara: CONACULTA/ITESO.
- Grassi, E. (2004). "Cuestión Social: precisiones necesarias y principales problemas". *Escenarios*, 4 ,(8), 39-51.
- Guber, R. y Rosato, A. (1989). "La construcción del objeto de investigación en Antropología Social: una aproximación". *Cuadernos de Antropología Social*, 2, (1), 51-63.
- Healy, K. (2000). *Trabajo Social: Perspectivas contemporáneas*. Madrid: Editorial Morata.
- Krotz, E. (2012). "¿Qué se aprende cuando se estudia antropología?" En: *Estudios en Antropología Social*. 2, (1), 3-14.
- (1994). "Alteridad y pregunta antropológica". *Alteridades*, 4 (8), 5-11.
- Lins Ribeiro, G. (1999). "Descotidianizar. Extrañamiento y conciencia práctica. Un ensayo sobre la perspectiva antropológica". En: Boivin, M., Rosato, A. Guber, R. (1999) *Constructores de otredad*. Buenos Aires: EUDEBA.
- Moreno, I. (1991) "Identidades y rituales". En: Prat, J.; Martínez, U.; Contreras, J.; Moreno, I.(eds.) (1991) *Antropología de los pueblos de España*, Madrid: Taurus.
- Rozas Pagaza, M. (1998). *Una perspectiva teórico - metodológica de intervención en trabajo social*. Buenos Aires: Espacio Editorial.
- Tello, C., Colangelo, A., Amilibia, I., Danel, P. y Ducha Roca, F. (2005). "Aportes de la mirada antropológica a la formación del trabajador social". Trabajo presentado en el Encuentro Latinoamericano de Trabajo Social "La formación y la intervención profesional en la sociedad contemporánea. Hacia la construcción de un proyecto ético-político." Escuela Superior de Trabajo Social. UNLP.

CAPÍTULO 2

La economía del conocimiento: el aula como espacio de producción, distribución y consumo

Sandra Elisabet Tiseyra y Pablo César Rodríguez

“Pasado ya el temor de ser adulto el hombre
descubrirá otra vez la maravilla de jugar”

Adelsim

ADELSIN, BARANGANDÃO ARCO-ÍRIS: 36 BRINQUEDOS

INVENTADOS POR MENINOS

El presente trabajo es producto de las reflexiones sobre una serie de actividades realizadas para unos trabajos prácticos sobre Antropología económica. Las mismas se realizaron con estudiantes de nivel secundario y universitario, en un período de quince años. El trabajo práctico está estructurado con diversas dinámicas que implican la participación de los estudiantes tanto de manera individual, en pequeños grupos, y en plenario donde se alternan momentos de juego y reflexión. Se parte del presupuesto que todos sabemos definiciones básicas del campo de lo económico, correspondientes a las producciones teóricas de la llamada economía clásica y que esto implica una determinada concepción Antropológica sobre los sujetos y la sociedad, aunque no seamos conscientes de ello. A partir de una serie de dinámicas participativas, esta hipótesis se corrobora. Se reflexiona sobre cómo un cuerpo teórico se volvió hegemónico y pasó a formar parte de nuestro sentido común. A partir de juegos se problematiza, se ponen en tensión los supuestos de la teoría económica clásica y se van construyendo conceptualizaciones que permiten abordar perspectivas críticas respecto de la concepción del sujeto, de la sociedad y del campo de lo económico. Finalmente el trabajo pretende aportar experiencias a una pedagogía que concibe el aula como espacio de producción colectiva de conocimientos.

La economía del conocimiento: ¿qué se imagina leyendo este título? Seguro ya tiene la idea que las cuestiones ligadas con la economía no son de su agrado, porque bastante trabajo le da mantener su propia economía o la familiar. Además se hace siempre engorroso entender de qué se habla cuando otros hablan de economía mientras que Ud. la padece. Si, ya sé, el título La economía del conocimiento: El aula como espacio de producción, distribución y consumo no es muy seductor. La verdad no se nos ocurrió ninguno más atractivo (tal vez el marketing no sea lo nuestro). Y usted dirá: si para el título

es todo lo que se le ocurre, no quiero ni pensar el resto. Pero créame, el trabajo que hacemos con los estudiantes en el aula vale la pena.

De todas formas este trabajo no es estrictamente sobre economía ¿le resulta más atractivo si le digo que es sobre Antropología económica? Lo de ANTROPOLOGIA ¿no le da al menos un toque de cuestión exótica que le genere algo de intriga o por lo menos ganas de leer un poquito más? Tampoco le estoy siendo totalmente sincero. Lo de Antropología económica es en definitiva un medio, un tema del programa de una materia. Lo central en este trabajo es que usted pueda asomarse a un día de clase, acercarse a una experiencia respecto del enseñar y aprender en la educación superior, que lo tiene a una reflexión respecto de la manera de producir conocimiento en el aula. Claro que para poder dar cuenta de este proceso de producción en el espacio áulico, vamos a tener que echar un vistazo y entrar en diálogo -o discusión- con algunas teorías del campo de la Antropología económica. Para abordar y reflexionar sobre estas teorías nos valdremos de autores como: Sahlins, M. (1971) "La sociedad opulenta primitiva", Godelier, M. (1976) Antropología económica, Marx, K. (1982) Introducción general a la crítica de la economía política de 1857, Marx, K. (1992) "La llamada acumulación originaria". Estos textos puestos en juego, junto a la reflexión sobre la experiencia de cada uno, son herramientas relevantes que nos permitirán realizar un análisis complejo del tema.

Quizás al leer usted pensó ¡Uh! ¡Qué tema pesado! Le aseguro que muchas veces comparten su pensamiento estudiantes y (...) docentes. No es que a nosotros nos encante esto de la Economía y la Antropología económica, pero elegimos para contarle este trabajo práctico, porque es una de las clases en las que más nos divertimos con los estudiantes. Y además, es en la que mientras jugamos, vamos dando cuenta de cuánto sabíamos (y no estábamos enterados) por ejemplo, de economía según los clásicos y también de que tenían –tenemos- elementos para poder realizar críticas a estos clásicos, como lo hace la economía crítica.

Le voy a aclarar algo que tiene que ver con una estrategia metodológico - didáctica, con una forma de narrar este trabajo: y es que yo en realidad no existo. Soy un recurso literario, la forma que han adoptado Sandra y Pablo para intentar dar cuenta de muchos años en los que estuvieron –y están- como docentes buscando, probando, encontrando, equivocándose, aprendiendo, experimentando, estudiando, reflexionando sobre el proceso de enseñanza aprendizaje. Ambos son Licenciados en Antropología. Sandra además es maestra de música. Dieron clase en escuelas secundarias y en la universidad y trabajando en el Ministerio de Desarrollo Social de Provincia de Bs. As. realizaron muchas actividades de educación popular. Por eso esta clase que le cuento, es un sin número de experiencias y de clases que fueron la antesala de este trabajo práctico.

Con todo esto ya le di tiempo a pensar y que me pueda decir ¿qué se imaginó con el título? Porque alguna imagen, una idea, una palabra, algo le vino a la mente ¿no? Y alguna sensación también. Si le generó sensación de rechazo o me dice "nada", eso es una sensación terrible, porque es un vacío, significa que de entrada ni le interesa, que en apariencia no tiene nada que ver con usted. Si le pasó esto, no se preocupe. Solo quiere decir que se acaba de asomar a la

puerta del aula, un día a las 8 de la mañana, cuando comienza la clase y digo: hoy el tema es Antropología económica. Lo invito a pasar.

Claro que no partimos de la nada, sino de una cantidad de sensaciones que implican predisposición o resistencia y también de una cantidad de ideas, preconceptos que tenemos que reconocer, analizar, sistematizar, entender, problematizar y reelaborar. Si no reconocemos esto en primer lugar, vamos a avanzar a los empujones o más bien a la rastra y la idea no es esa, sino que caminemos juntos. Porque avanzando a los empujones, a contra pelo, con la mochila del disgusto aplastándonos, cuanto mucho se adquiere la destreza de repetir lo que otro quiere escuchar pero no se aprende. Podemos llegar a tener varios discursos superpuestos, cada uno para una ocasión, unos recursos “adecuados” para lograr algún fin específico. Le comparto una cita de Pozo y Pérez Echeverría:

“no parece aventurado afirmar que la enseñanza universitaria sigue aún centrada en la transmisión de conocimientos verbales. Si entramos en un aula universitaria es probable que nos encontremos a un profesor explicando frente a un grupo ...que toman notas o apuntes, transcribiendo, más que escribiendo, lo que el profesor dice. Aun hoy los contenidos de los programas de las diferentes asignaturas son ante todo, sino exclusivamente verbales. En general se enseña diciendo cosas que los alumnos deben aprender a decir. Y de hecho en la mayor parte de las ocasiones se evalúan sus aprendizajes a través de lo que saben decir...” (Pozo y Pérez Echeverría, 2009: 32)

Aunque se dice que el saber no ocupa lugar, hay ideas y sentimientos que actúan como barreras para otras ideas. El trabajo consiste pues en derribar barreras y en construir puentes.

Vamos a realizar un trabajo en pequeños grupos de estudiantes para que cada uno pueda expresarse. Si le parece, súmese a alguno y en conjunto pensemos qué quieren decir, con qué asociamos las siguientes expresiones:

¿Qué se quiere decir con que un auto es *económico*?, O ¿un restaurante es muy *económico*? ¡Tenemos que *economizar*! *Las ama de casa* manejan bien la *economía*. Un buen ministro de *economía*. El FMI impulsa un plan de *rescate económico* para algún país.

De lo que cada grupo ha elaborado sintetizamos que:

¿Qué se quiere decir con que un auto es económico?: Que logra un rendimiento óptimo entre recorrido y consumo de combustible

¿O un restaurante es muy económico?: Que puede comer bien y quedar pipón sin gastar mucho dinero.

Cuando se dice ¡*tenemos que economizar!*: Que tenemos que ahorrar, evitar gastos innecesarios

Las amas de casa manejan bien la economía: Que administra bien la casa, los gastos y las compras, según las necesidades de la familia, que con los recursos escasos que tiene, trata de conseguir lo que necesita sin gastar de más

Un buen ministro de economía: administrar eficientemente los recursos del estado, reducir el gasto público.

El FMI impulsa un plan de rescate económico para algún país: administrar eficientemente los recursos del estado, reducir el gasto público. (Si le interesa busque por Internet: condiciones del FMI para rescate de economía... verá las condiciones del FMI por ejemplo para el rescate Ucrania, Grecia etc. y si Ud. estuvo viviendo en Argentina por el año 2000 seguro le resultaran familiares).

Fui marcando en negrita algunas palabras: Gastos, ahorro, eficiente, escaso, administrar, necesidades, recursos, rendimiento óptimo, consumo.

Si intentáramos armar con esto una posible definición quizás podríamos decir que: la economía tiene que ver con administrar los recursos, en función de poder satisfacer necesidades, haciendo eficiente el uso de esos recursos que son escasos. Que hay una relación entre medios y fines que hay que saber lograr equilibrar de la manera más racional.

Aprovechemos la tecnología que tenemos en el aula y busquemos en Internet cuál es la definición más conocida del célebre premio Nobel de economía en 1970 Paul Samuelson. Busquemos también la definición del diccionario y también otras definiciones de otros autores sobre economía.

Esto es lo que yo encontré:

Algunas definiciones extraídas del libro Samuelson⁹.

Economía: Es el estudio de como las sociedades utilizan recursos escasos para producir bienes valiosos y distribuirlos entre diferentes personas.

Escasez: Es cuando los bienes son pocos, en relación a las necesidades y deseos de las personas. Los bienes son escasos porque las personas desean mucho más de lo que la economía puede producir.

Eficiencia: Se entiende como el uso más eficaz de los recursos de una sociedad para satisfacer las necesidades y deseos de las personas.

Definiciones de Economía, artículo publicado por Ivan Thompson¹⁰:

Los renombrados economistas, Samuelson y Nordhaus, autores del libro *Economía*, definen la economía como: "El estudio de la manera en que las sociedades utilizan los recursos escasos para producir mercancías valiosas y distribuirlas entre los diferentes individuos" [1].

Para Mark Skousen, autor del libro "La Economía en Tela de Juicio", la economía es "el estudio de cómo los individuos transforman los recursos naturales en productos y servicios finales que pueden usar las personas" [2].

Simón Andrade, autor del libro "Diccionario de Economía", define la economía como: "La recta y prudente administración de los bienes y recursos" [3].

⁹ Samuelson; Nordhaus (2005) Economía Capitulo 1, Tomado de: foros.monografias.com › Foros › Administración & Negocios › Economía

¹⁰ Thompson Ivan (2006) "Definición de economía" Artículo Publicado en Enero 2006. www.promonegocios.net/economia/definicion-economia.html

Gregory Mankiw, autor del libro "Principios de Economía", define la economía como "el estudio del modo en que la sociedad gestiona sus recursos" [4].

Los economistas Benjamin Perles y Charles Sullivan, autores del libro "Economía Para Todos", proporcionan la siguiente definición de economía: "Estudio de los actos humanos en los asuntos ordinarios de la vida. Explica cómo logra el hombre sus ingresos y cómo los invierte" [5].

Por su parte, el Diccionario de la Real Academia Española, define la economía como: "1) la administración eficaz y razonable de los bienes, 2) el conjunto de bienes y actividades que integran la riqueza de una colectividad o un individuo, 3) la ciencia que estudia los métodos más eficaces para satisfacer las necesidades humanas materiales, mediante el empleo de bienes escasos" [6].

Si comparamos estas definiciones y tomamos lo que grupalmente se produjo ¿a qué conclusiones podemos arribar? Realmente hay muchas coincidencias entre lo que en la clase fuimos definiendo como lo económico con las definiciones de los autores, hasta en la utilización de los términos. Entonces no es verdad que la economía no tenga nada que ver con Ud. Pareciera que ya habían leído a Samuelson y nadie se lo acordaba. Usted no sabía que sabía tanto ¿verdad? ¿Y cómo es esto de que ordenando un poco las ideas, partiendo de lo que pensamos y hacemos, terminamos dando cuenta de nociones de economía clásica y neoclásica?

Le propongo una hipótesis para pensar:

"Esta manera de pensar y de definir lo económico logró constituirse en la idea dominante sobre lo económico al punto de pasar a formar parte de nuestro sentido común, erigiéndose como si fuera la única naturalmente existente y posible." Y de esta forma, una determinada posición ideológica, contribuye al mantenimiento del statu quo.

Seguro que en esta hipótesis encontramos términos sobre los que nos tendremos que preguntar ¿Qué tiene que ver lo de ideológico? ¿dominante? ¿No son más bien términos de la política? ¿Qué tienen que ver con lo económico, que básicamente como vimos, parece que es más una cuestión de individuos que gestionan, administran, calculan para resolver la ecuación entre necesidades ilimitadas y recursos escasos? ¿y esto de "como si fuera la única naturalmente existente y posible."? ¿Qué ¿acaso hay otras?

Mire, creo que al igual que las definiciones anteriores de economía, usted esto también ya lo sabe, solo que no se ha puesto a pensar, a relacionar unas cosas con otras. Esto es como si fuera un rompecabezas del que tenemos muchas piezas. Es cuestión de que las podamos ir acomodando buscando su posición y así poder descubrir también si nos están faltando piezas.

Para lograr esto, vamos a hacer un juego. ¡Espere! ¡No se vaya! Sí, ya sé que usted es una persona grande, seria, que está ocupado, que se quedó a participar de la clase de buena fe y que no quiere andar perdiendo el tiempo con jueguitos. Para que se haga amigo del jugar le puedo recomendar <http://www.panuelosenrebeldia.com.ar/content/view/251/155/>

Aquí encontrará artículos de distintos autores, que le pueden brindar una nueva forma de entender el juego y su sentido como herramienta para la transformación social. ¡Vamos! ¡Anímese! si quiere puede estar observando y hace su aporte desde ese rol de observador y si en algún momento le parece, se suma. Tampoco el juego es una obligación para nadie.

Vamos a jugar al juego de las sillas. No es que el juego nos va a dar un ejemplo sobre cómo algo debe ser. No. No es un juego ejemplificador de algo en particular. Sino que a partir de él vamos a poder hacer una observación diferente, vivenciar sentimientos y perspectivas desde las cuales poder pensar, intercambiar ideas, reflexionar en conjunto. Explico el juego para quien no lo conoce:

Tiene tres momentos cada uno con una variante.

Primer variante: Se ponen en círculo una cantidad de sillas, siempre menor al número de participantes. Los participantes deben desplazarse alrededor de este círculo de sillas al ritmo de una música. Cuando se apaga la música cada uno debe sentarse, pero como no hay sillas suficientes para todos, hay quienes se quedan sin silla y salen del juego. Cuando se vuelve a retomar la música, los participantes que quedaron en el juego se paran y vuelven a girar alrededor de las sillas. Pero ahora se han retirado más sillas, de manera que siempre el número de sillas es menor al de participantes. Al parar la música vuelven a tratar de conseguir cada uno una silla y otros quedan sin sentarse y salen del juego. Así se repite hasta que haya solo un ganador.

¿Qué nos permite reflexionar este juego?

Si las sillas son los recursos escasos ¿cómo se hizo para que cada uno pueda obtener el recurso? ¿Hubo un proceso de gestión y administración? ¿Se disputaron el recurso compitiendo, empujando, tratando de ser más veloz que el compañero, quedándose siempre cerca de alguna silla, etc.? La forma de satisfacer la necesidad de sentarse, obteniendo el recurso silla tuvo muchas expresiones distintas a la de la racionalidad de la gestión administrativa, más cercanas a la competencia, a la disputa y hasta a la competencia desleal (empujones, forcejeos, hurtos de silla al que ya casi estaba sentado).

¿Y qué pasó con los que se quedaban sin sillas? ¿Cómo participaban del juego? Participaban del juego desde afuera, mirando y eran cada vez más los que miraban y menos los que jugaban... ¿podemos hacer algún paralelismo con la realidad?

Están apareciendo nuevas piezas en el armado del rompecabezas sobre lo económico: la disputa por los recursos, el riesgo, los que juegan y los que miran cómo se juega, etc. ¿qué otras piezas cree que se fueron configurando?

Segunda variante: La dinámica es básicamente la misma. Las sillas en ronda siempre en menor cantidad que los participantes. El desplazamiento al ritmo de la música. La variante es que cuando la música se detiene nadie puede quedarse parado, porque si no pierde todo el grupo. Suena la música, se desplazan al ritmo y en la pausa, todos deben acomodarse en las sillas que van quedando, compartiendo la silla, uno arriba del otro, como sea, pero nadie puede quedar afuera. Se reinicia la música y se retiran más sillas quedando cada vez menos sillas para compartir entre todos, sin que ninguno pueda quedar fuera del juego.



¿Qué pasó en esta modalidad de juego? ¿Sobre qué podemos reflexionar? ¿Cómo fueron los vínculos? ¿de competencia? ¿de solidaridad? ¿y qué pasó con los recursos? ¿Por qué en ambas variantes comenzaron a escasear? ¿Desaparecían en el aire? ¿Dónde estaban las sillas que antes usaban?

Esta versión del juego puso en acción otro tipo de vínculo distinto al de la primera variante, que consistió en compartir la escasez. Sin embargo, ¿nunca se preguntaron sobre por qué los recursos iban disminuyendo? Era parte de las reglas del juego y no se ponen en tela juicio. ¿Cuáles son las reglas de nuestra sociedad que no se ponen en tela de juicio? En estos días los docentes argentinos hacen una medida de fuerza en reclamo de mejoras salariales. Pero la respuesta es no hay recursos, si no hay, no hay. No tenemos de donde sacarlos, dice el Gobernador. Y con mucha lógica dice a los gremios: “No se puede ser insensato de pedir más de lo que hay para dar”...

Hay discursos establecidos como verdades que ni se nos ocurre cuestionar. Son casi obvias, naturales: los recursos son escasos...pero... ¿son escasos o el tema es como están repartidos?

Tercer variante: La dinámica sigue siendo básicamente la misma. La música, las sillas en ronda. La diferencia es que mientras van desplazándose al ritmo de la música, aún no saben bien en qué consiste esta tercera variante. Entonces lógicamente alguien, mientras da vueltas pregunta ¿y ahora qué hacemos? No sé, respondo, vean ustedes. Al tiempo que paro la música, retiro unas sillas y vuelvo a poner la música. Lo que puede pasar en esta tercera variante la verdad nunca lo sé de antemano.

Ya que se animó a jugar ¿qué haría? ¿Seguiría dando vueltas tratando de conseguir una silla, tratando de que no se la saque un compañero como la variante 1? ¿Compartiría como la variante 2? ¿qué haría?

Ahora que lo vi jugar vuelvo a pensar en el sentido del juego y me parece justo para este momento citar este párrafo de Mariano Algava en "El lugar del cuerpo en la educación popular"¹¹:

“Cuando en la tarea de concientización, se van produciendo rupturas en las categorizaciones establecidas, y se va otorgando nuevos sentidos a los hechos,

¹¹ <http://www.panuelosenrebeldia.com.ar/content/view/251/155/>

a los vínculos, etc., se propone un nuevo terreno de juego, y nuevos jugadores y jugadoras. La mujer y el hombre nuevo, le disputan las significaciones y los valores al orden instituido, significaciones que son construidas en conjunto y no "acatadas", no repetidas de manuales, sino rescatadas de los sueños, de las ideas. Esta acción de resignificar, la aventura de re-simbolizar aspectos de la realidad, está cargada de un goce que pertenece a las experiencias infantiles del juego...esta cualidad de resimbolizar constituye la actitud lúdica".

¿Y...qué haría? ¿Qué nuevo terreno de juego propone? ¿Qué rupturas en las categorizaciones establecidas- esas de las que hablan Samuelson y otros- va produciendo? ¿Qué nuevos sentidos va otorgando a los hechos?

Usted ya me vio hacerlo en las dos oportunidades anteriores. Las sillas no se van retirando solas, sino que yo soy el que las saca, las amontoño, las acumulo ¿Quizás entonces decida (solo o con otros) no permitir que yo retire su silla, cuando ponga pausa a la música? ¿O bien traerá otras sillas, esas de más allá que no habían intervenido en el juego, otros recursos que no estaban en los planes y usted los vio? ¿Tal vez decida "arrebatar" las sillas que con tanto esfuerzo fui acumulando, fruto de mi "trabajo"?

Volvamos a la definición de Samuelson y pensemos en lo reflexionado en el juego:

¿Qué nuevas piezas del rompecabezas aparecen para dar cuenta de lo económico?

Si tomamos las tres versiones del juego y lo que fuimos analizando y lo comparamos con las definiciones de economía ¿qué podemos apreciar? Una manera de analizar es tomar en cuenta qué es lo que se dice, pero también es muy importante descubrir lo que esas definiciones NO DICEN.

¿De qué no se habla en esas definiciones? ¿Qué se da por sentado?

Repasamos algunas de las cosas que fuimos charlando luego del juego, usemos los textos de la bibliografía de la clase y empecemos a hacer algunas teorizaciones.

La escasez es una de las cuestiones que se da por sentado como natural, cuando en realidad es producto de una apropiación desigual de los recursos. Desde la teoría Clásica se oculta que la desigualdad es producto de la enajenación. La desigualdad solo se la analiza como si fuera consecuencia de mala administración, no como diferencia de poder entre los agentes económicos, intereses en pugna y concentración de la riqueza en minorías y concentración de la pobreza en mayorías.

Cuando la cita dice: "le disputa las significaciones y los valores al orden instituido"

¿Cuál es la diferencia entre hablar de gastos y hablar de inversión? Si encontré qué implica para el FMI el salvataje a los países en crisis verá cual es el "gasto" que se recorta para ahorrar (lo vinculado a salud, educación, previsión social, salarios, etc.)

Y esta idea de que las necesidades son naturalmente ilimitadas ¿no nos hace ruido con la sociedad de consumo? ¿No hay un permanente crear de necesidades "artificiales" por parte del mercado?

¿Qué significa que algo es natural?

Bueno, tal vez se quiera decir que así son las reglas, que son leyes que hay que respetar y no se puede, no se deben cambiar. Si disputamos este sentido de lo natural abrimos la puerta a la idea de cambio.

Hasta acá hemos realizado un breve recorrido en el campo de lo económico. Sin duda, como se imagina, el tema no se agota y nosotros apenas hemos entrado en la orilla de un mar que provoca aun fuertes tsunamis en el mundo. ¿Cuánto de esto que estamos reflexionando está en la bibliografía que le mencioné al principio (Marx, Godelier, Sahlins)? Ya sabe que sobre estas cuestiones tiene muchas ideas que ni se imaginaba, así que ¿quiere que se lo diga yo o se anima a descubrirlo? Ahora también ya tiene una cantidad de herramientas.

De todas maneras no olvide que el objetivo de este trabajo fue que usted pueda asomarse a un día de clase, acercarse a una experiencia respecto del enseñar y aprender en la educación superior, que lo tiene a una reflexión respecto de la manera de producir conocimiento en el aula y que la temática económica fue ocasional.

Me gusta por provocador el planteo de Jacques Rancière (2007: 8) "Explicar alguna cosa a alguien, es primero demostrarle que no puede comprenderla por sí mismo". Por lo tanto no fue mi idea el explicar una manera de "enseñar y aprender" sino más bien el transitar juntos este relato, buscando que compartir un rato en el aula. Ir dejando huellas a partir de las cuales se pueda reconstruir el camino y prever otros posibles. Que me pueda observar poniendo en juego cuestiones como aprendizaje significativo, el para qué de los textos bibliográficos, el uso de las tecnologías en el aula, el juego, la pregunta, el rol docente, la concepción sobre los estudiantes, el constructivismo, etc., con las falencias, los tropiezos, las desprolijidades de los argumentos, las contradicciones y los aciertos, con que la práctica cotidiana me modela.

Bibliografía

Algava, M. El lugar del cuerpo en la educación popular, disponible en:

<http://www.panuelosenrebeldia.com.ar/content/view/251/155/>

Pozo y Pérez Echeverría. (2009). "Aprender para comprender y resolver problemas" En: Pozo y Pérez Echeverría, Psicología del aprendizaje universitario. La formación en competencias. Cap. II. Madrid: Morata

Rancière, J. (2007). El maestro ignorante. Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual Buenos Aires: Libros del Zorzal.

CAPÍTULO 3

Enseñanza de antropología e interdisciplina

Ivone Amilibia

*Escenarios que marcan diferencias...
Heterogeneidad de visiones,
de formas de percepción y apreciación de lo real,
hechas cuerpo y lenguaje.*

*Ritos y rituales;
transparencias y opacidades...
Hacerse cargo,
desafiar la imaginación.*

GLORIA EDELSTEIN, PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA

Introducción

En este capítulo se abordan cuestiones relacionadas con la enseñanza de la antropología, enfocando en prácticas de enseñanza con perspectiva interdisciplinar.

En el recorrido que se hace, con un rumbo disciplinar - interdisciplinar, se indaga acerca del proceso de transmisión de conocimiento antropológico, en las condiciones y criterios para su enseñanza y la promoción de aprendizajes, apelando a ideas y propuestas que han presentado referentes de la disciplina.

Luego se destacan sintéticamente algunos puntos de interés acerca del amplio tema de la interdisciplina, que orientan para pensar la enseñanza de antropología en clave interdisciplinar. Se pregunta al respecto, ¿qué implicancias produce desenvolver la cuestión de la enseñanza en relación con lo interdisciplinar? O, en espejo, ¿qué aspectos de la cuestión interdisciplinar emergen al pensarla en relación con la enseñanza universitaria?

Finalmente se ubica la reflexión en el espacio educativo de interés particular, la materia Antropología Social II de la carrera Trabajo Social de la Universidad Nacional de La Plata, sustrato experiencial de las reflexiones que se comparten, para pensar las prácticas de

enseñanza en ámbitos curriculares con énfasis explícito en el fortalecimiento de enfoques y prácticas interdisciplinarias¹².

En resumidas cuentas, se piensan aquí las propias prácticas de enseñanza, problematizando el lugar docente a través de preguntas sobre por qué y cómo enseñar lo que se enseña, o se intenta enseñar.

Acerca de la enseñanza de la antropología

De manera genérica, la enseñanza es definida como “la tarea intencional de ordenamiento y regulación del ambiente y/o de la actividad, con el fin de promover experiencias y aprendizajes.”(Feldman, 2010:11). Refiere a procesos que resultan en que al final otros¹³ saben (o al menos se desea que sepan) lo que en el inicio conocen unos, e implica una asimetría entre los sujetos involucrados, ya que éstos se encuentran en lugares diferentes respecto a lo que está en juego, el conocimiento.

Según cómo se concibe este tipo de acción intencional, tienen lugar distintas modalidades de enseñanza. En referencia a la relación entre enseñanza y aprendizaje, el enfoque mediacional, propone una relación no unívoca ni indisociable entre ambos procesos. En contextos institucionalizados, la enseñanza es necesaria para que se produzcan aprendizajes, pero no suficiente. Así, los aprendizajes son resultado de lo que los estudiantes hacen con lo que les proporciona la enseñanza, que se constituye en el factor mediador.¹⁴

Las prácticas de enseñanza son entendidas como “prácticas sociales, históricamente determinadas, que se generan en un tiempo y espacio concretos”, prácticas políticas por tanto públicas, y contextuales, se distinguen de las prácticas docentes, al “comprender la enseñanza como parte de la práctica docente” (Edelstein, 2011: 104).

La reflexión se enfoca aquí en lo pedagógico de la práctica docente, especialmente en el enseñar, asumiendo a la práctica docente como el “trabajo que si bien está definido en su significación social y particular por la práctica pedagógica, va mucho más allá de ella al involucrar una compleja red de actividades y relaciones que la traspasa.” (Achilli, 1988:10)

La enseñanza de la antropología como disciplina científica se lleva a cabo en variados contextos educativos¹⁵. En el ámbito universitario, los factores que especifican las condiciones de la enseñanza se relacionan con los propósitos y condiciones institucionales que enmarcan la transmisión de conocimientos, con la diversidad de tareas que acompañan y complementan

¹² El plan de estudios del año 1989 está disponible en:
http://www.trabajosocial.unlp.edu.ar/uploads/docs/plan_de_estudios_1989.pdf
El nuevo plan de la licenciatura se encuentra en:
http://www.trabajosocial.unlp.edu.ar/articulo/2014/11/7/plan_de_estudios_2015

¹³ En este capítulo se ha optado por registrar el género masculino para favorecer la fluidez en la lectura. Esto no va en desmedro del convencimiento de la autora sobre la igualdad de los derechos de género.

¹⁴ Otras maneras de concebir la relación entre la enseñanza y el aprendizaje han sido clasificadas como: causales (la enseñanza produce los aprendizajes, si está bien diseñada y llevada adelante adecuadamente) y facilitadoras o de retirada (el docente se limita a crear un ambiente propicio para los aprendizajes auténticos resultantes del desenvolvimiento del estudiante). (Feldman, 2010)

¹⁵ Como asignatura, materia, seminario o curso, notoriamente en el ámbito de la educación superior universitaria, en las carreras de grado y postgrado del campo específico, y en otras carreras de grado y postgrado; en carreras de nivel de educación superior no universitaria; como materia en la educación secundaria.

la docencia, la investigación y la extensión, con la adecuación respecto a la caracterización de los estudiantes (Feldman, op. cit.).

La producción antropológica acerca de la enseñanza de la propia disciplina contiene un acervo de conceptualizaciones que aportan ideas fecundas para retomar en nuevas reflexiones; se destacan seguidamente algunas que resultan especialmente significativas.

Lévi-Strauss (1984) en su clásico estudio "Lugar de la antropología entre las ciencias sociales y problemas planteados por su enseñanza"¹⁶ elabora demarcaciones de la antropología científica y avanza en aspectos referidos a los marcos institucionales universitarios de su enseñanza. En relación con las propuestas de enseñanza y los aprendizajes estimados, este autor destaca la importancia de los trabajos de campo, la relevancia de una perspectiva sintética integradora, las implicaciones amplias y profundas que conlleva la formación antropológica para quien se sumerge en ella, y advierte respecto a las prácticas en terreno: "No es posible confundir la formación profesional, en el plano de la enseñanza superior, con las formas - aunque sean superiores- del juego dirigido" (338).

Por su parte, Firth al analizar la enseñanza de la disciplina, expresa que "una cosa que todos debemos recordar es que los problemas de la pedagogía no son los mismos que los de explorar relaciones sociales" (1965: 25), y agrega que en la enseñanza se deben tener muy en cuenta ambos tipos de cuestiones. Considera de importancia en la enseñanza de la disciplina, enfatizar con los estudiantes la exploración de ideas, antes que suministrar hechos y dar respuestas acertadas a preguntas teóricas. Propone como una de las tareas principales el promover "la capacidad del alumno para pensar por sí mismo, de seguir las implicaciones de generalizaciones existentes, de discutir y criticar puntos de vista aceptados, incluyendo los de su maestro." (op. cit.:11). La enseñanza, sostiene, no debe incluir patrones rígidos de pensamiento, por el contrario, debe potenciar nuevas formulaciones de los problemas y de los conocimientos, de generación a generación de estudiantes y también entre los profesores.¹⁷ Otro señalamiento es el de incitar desde la enseñanza, al análisis del mundo social próximo y dirigir la atención del alumno sobre los significados de su propio comportamiento.

Firth subraya además la necesidad del conocimiento comparativo en el estudio especializado de lo humano y enfatiza ciertas tendencias significativas que tiene la formación en antropología social en cuanto a profundizar el interés por la comprensión de las diferencias sociales, a sumar habilidad para el planteo de interrogaciones ante juicios de valor, a favorecer una visión más amplia de la vida social y la disminución de las creencias etnocéntricas. No obstante, previene acerca de tomar como presupuestos anticipados lo que en principio son posibilidades en torno a la enseñanza de la disciplina¹⁸.

¹⁶ Publicado originalmente en 1954, reproducido luego en el libro *Antropología Estructural*.

¹⁷ Recuperando su propia experiencia como alumno, Firth distingue entre las modalidades de enseñanza de dos de sus maestros, Bronislaw Malinowski y Alfred Radcliffe-Brown, muy diferentes entre sí: "En términos generales, uno era socrático y el otro aristotélico. Uno sondeaba y exploraba, induciendo al alumno a examinar más todavía el problema y clarificar su propia expresión; el otro era didáctico, claro y pronto a dar múltiples respuestas estimulantes." (1965:10)

¹⁸ El artículo referenciado de Firth, cuya versión original es de 1963, contiene criterios de cualificación del estudiantado que resultan cuestionables; sin embargo, a nuestro entender, ese aspecto del texto no invalida los aportes que realiza acerca del tema principal.

Al analizar las metas de una formación antropológica, Krotz manifiesta que la “adquisición de una determinada visión de la realidad” (2012:7) se constituye en un panorama potente desde el cual diseñar, practicar, reflexionar acerca de la enseñanza. Si bien las condiciones y los escenarios cambian de manera muy significativa al pensar en procesos de enseñanza acotados, referidos a materias antropológicas dentro de planes de estudio de otros campos disciplinares, es posible sostener esta finalidad como configuradora de la promoción de ciertos aprendizajes centrales.

El autor distingue tres grandes tipos de aprendizajes relacionados con la antropología: la obtención y manejo de información etnográfica y de instrumentos para su análisis, las habilidades intelectuales y científicas generales, y el desarrollo de la personalidad (op. cit.). En relación con el primer tipo de aprendizajes desglosa cuatro aspectos, a saber: la información que se obtiene, social, cultural, histórica, actual y comparada que se construye en términos de “problemas sociales y cognitivos”; un lenguaje disciplinar que permite comprender precisa y rigurosamente dicho cúmulo de información; herramientas cognitivas para producir información etnográfica y para analizarla; y el entrenamiento en la comunicación de lo aprendido.

Respecto al segundo grupo de aprendizajes, expone que no son exclusivos de la antropología, “más bien se trata de aprendizajes a propósito de la antropología, lo que les da, de todos modos, un cariz peculiar (op. cit.: 5). Destaca en este ítem la identificación de información bibliográfica y documental de calidad; el adentramiento en el gusto por la lectura minuciosa de textos extensos y con densidad conceptual; y el aprendizaje del trabajo en grupo. Al detallar el tercer tópico, refiere a aprendizajes relacionados con el cuestionamiento de tradiciones e instituciones; la socialización política; impactos en las relaciones interpersonales, así como el encuentro novedoso que puede establecerse con el patrimonio cultural universal.

Las conceptualizaciones precedentes, expuestas acá sintéticamente, se consideran aportes con valor peculiar al estar referidos a un campo de la práctica profesional que no suele ser tratado y/o ahondado teóricamente como resultado, es dable pensar, al menos el parte, del entrelazamiento de la propia dinámica e historia del campo antropológico con las condiciones mismas de la enseñanza superior universitaria, ámbito históricamente caracterizado por un desdibujamiento de la cuestión pedagógica (Coscarelli, 2007).

Al poner en foco reflexivo las propias prácticas de enseñanza de la disciplina, emergen otras variadas cuestiones para examinar, tales como la relación entre el conocimiento científico y el contenido curricular; los recursos textuales que se proponen; la orientación de la lectura y el estudio de la bibliografía, el tratamiento de temas controversiales, la expresión interdisciplinar¹⁹.

La conversión del conocimiento científico en objeto a enseñar ha sido analizada y conceptualizada por la pedagogía en términos de transposición didáctica, e implica la transformación del saber sabio en saber a enseñar, y en saber efectivamente enseñado. Esta conversión reclama la mirada atenta durante el transcurso de la enseñanza a la distancia entre

¹⁹ La lista no es exhaustiva ni pretende serlo, está referida a ciertos aspectos de la enseñanza de la antropología que se observan como cuestiones de interés reflexivo en relación con la propia experiencia, y, en ese sentido, de valor en este trabajo.

los distintos tipos de saberes en juego, para controlar posibles deformaciones en el proceso, “pues siempre se trata de una traducción, de una adaptación particular.” (Araujo, 2006:154)

Sostener la fidelidad del saber enseñado respecto al saber producido científicamente es tan decisivo en la enseñanza como sustentar la relación cercana entre los conceptos, los modelos y las implicaciones metodológicas, en sintonía con los contextos de producción de los conocimientos. Se corre el riesgo, como plantea Krotz, de caer en una formación nominalista, o academicista²⁰, si se olvida que “el problema central de las ciencias antropológicas no consiste en relacionar conceptos con otros conceptos, es decir, que la prueba crucial no es la confrontación exegética de enunciados sino la capacidad analítico-interpretativa de determinados fenómenos socioculturales.” (1986: 80).

La selección del material bibliográfico y, en asociación, la tarea de orientación de la lectura y estudio del mismo, resultan de interés central al tener en cuenta que los modos como los estudiantes universitarios leen y estudian dependen de elementos exógenos (trayectoria educativa previa, condiciones socioeconómicas, capital cultural, etc.), como de factores relacionados con las maneras en que se conciben y se tratan la lectura y la escritura académicas desde las cátedras universitarias (Carlino, 2013).

La lectura y el estudio que realizan los estudiantes se presentan en consecuencia como un desafío para la enseñanza que se dirige a promover modos de aprendizaje a la par de aprendizajes de contenidos. Al ocuparse de los pasos para el estudio y exposición de un texto antropológico, Krotz (1987) pauta premisas y procedimientos que resultan sugerentes desde la perspectiva de la enseñanza y del aprendizaje; coloca los acentos en la distinción entre la lectura y el estudio de un texto antropológico, en la importancia de la escritura como trabajo de apropiación del texto, en las relaciones entre los textos y en las preguntas e intereses explícitos que dirigen el estudio.

En relación con la enseñanza de temáticas que suelen ser polémicas en las clases por la disparidad de concepciones previas y valoraciones que existen entre los estudiantes (por ejemplo, cuestiones de salud reproductiva, relaciones de poder y partidos políticos, religión), la propuesta de Stenhouse (citado en Araujo, 2006) para el campo de las humanidades, destinada al tratamiento educativo de temas controversiales en base a principios de procedimiento, aporta elementos significativos para la reflexión sobre las estrategias docentes. Este autor prioriza el tratamiento en clase de las cuestiones controversiales, asumiendo el docente como principio de enseñanza no imponer ni promover sus propios puntos de vista. Estima asimismo para esas áreas temáticas, el desarrollo de los debates y la expresión de los puntos de vista divergentes en las discusiones, guiadas éstas por los docentes como moderadores atentos, cuidando que las opiniones sean presentadas adecuadamente y fundamentadas.

La especificación interdisciplinar en las prácticas de enseñanza tiene interés especial al presentarse como una cuestión menos explorada. En relación, nos preguntamos ¿Cuándo la enseñanza es interdisciplinar, o tiende a serlo?, ¿Qué aspectos y sentidos de lo interdisciplinar

²⁰ Ver Brusilovsky (1992).

están implicados en las propias prácticas de enseñanza de antropología? La formulación de estas preguntas es acorde con la idea que "...la interdisciplinariedad es una propuesta cuyo trazo debe ser permanentemente buscado en los diversos contextos de aplicación. Por lo tanto, ante la reiterada pregunta sobre ¿cuándo un trabajo es interdisciplinario? Proponemos repreguntar ¿es este trabajo interdisciplinario?" (Beri y Tello, 2006: 5)

A continuación se realiza una somera presentación de aspectos generales que hacen a las disciplinas científicas (por tanto al status e inscripción de la antropología en el campo científico y su relación con la universidad), a la interdisciplina y a cuestiones asociadas con la enseñanza desde esa perspectiva.

Disciplinas científicas y apertura interdisciplinar

La tendencia a la especialización del conocimiento resultó históricamente, en Occidente, en la constitución de las llamadas disciplinas científicas, conformadas como cuerpos organizados de conocimientos sistematizados, en relación con los cuales se constituyeron las universidades y facultades²¹. Estos entramados de conocimientos especializados están en relación primordial con comunidades que los sostienen, comparten, acreditan, enseñan y actualizan estableciéndose como colectivos disciplinares. Sus elementos componentes incluyen un dominio material; un dominio de estudio (la perspectiva desde la que se considera el dominio material); un nivel de integración teórica; métodos, instrumentos de análisis; aplicaciones prácticas (en relación con la actividad profesional y /o la tecnología) y las contingencias históricas de sus trayectorias (Heckhausen citado en Ander Egg, 1994).

La consolidación de las disciplinas se vio conmovida durante la primera mitad del siglo XX, cuando en la década de 1930, Max Horkheimer presentó la noción de interdisciplinariedad asociada a la construcción de una teoría crítica relacionando la sociología, la economía y el psicoanálisis (Quintá, 2014).

Posteriormente, en la segunda mitad del siglo pasado, en un contexto mundial de propuestas sociales transformadoras, se produjeron desarrollos teóricos que dieron auge a la concepción interdisciplinar (Follari, 2007). En ese momento, el movimiento estudiantil de mayo de 1968 produjo impactos de amplio alcance; entre las repercusiones se cuenta la realización del Congreso desarrollado en Niza en 1970 sobre interdisciplinariedad en las universidades, acontecimiento de inflexión respecto al tema²². Se evidenciaron ahí dos líneas principales de pensamiento. Una, cuyo representante más conspicuo fue Jean Piaget, postuló que al ser las estructuras cognitivas homologables de la inteligencia humana la base de cualquier tipo de conocimiento, cuanto más se profundice en el avance de la ciencia, más se irá en una dirección interdisciplinaria, de manera cuasi automática (Follari, 1993). La otra línea, retomando con

²¹ Para profundizar, se puede consultar Clark, B. (1983) El sistema de educación superior. Una visión comparativa de la organización académica. México: Nueva Imagen.

²² Los resultados de este Congreso fueron publicados en Apostel, L. Berger, G., Briggs, A., Michaud, G. (1975) Interdisciplinariedad. Problemas de la enseñanza y de la investigación en las universidades. México D.F.: Bibl. ANUIES.

cierta imprecisión la corriente de pensamiento marxista, propuso reunir a las distintas disciplinas científicas en un todo superador de ópticas parciales, donde cada elemento en relación con otros aporte a un conocimiento crítico de lo estudiado, dando cuenta de las relaciones necesarias y fundantes existentes entre cada uno de los campos que aparecen al estudio de las distintas ciencias. (Follari, 2005, 2007).

Desde ese tiempo, una enorme cantidad de material teórico se ha producido, analizado y debatido en torno a la interdisciplinariedad, y nuevas perspectivas han surgido en el marco de diferentes corrientes y escuelas de pensamiento²³. No obstante, acerca de la ruptura del aislamiento de las disciplinas y el avance de tendencias interdisciplinarias, Edgar Morin expresa que es el aspecto “menos esclarecido en la historia oficial de las ciencias y que es un poco como la cara oscura de la luna.” (1998:6)

Se entiende aquí a la interdisciplina como posibilidad de puesta en común e intercambio productor entre disciplinas científicas; retomando palabras de Follari, como:

“[...] la capacidad de producir un discurso que incluya los aspectos metodológicos o de contenido de las disciplinas previas, sin repetirlos en su estado original. [...] Se trata de promover algo que antes no estaba; y para promoverlo hay que trabajar. Hay que ver en qué se pueden poner de acuerdo estos discursos que al principio funcionan como muy externos uno al otro, y que no se entienden entre sí, para que a partir de condiciones de mutuo entendimiento se pueda avanzar hacia confluencias cada vez nuevas.” (2007:7)

Se la distingue de la multidisciplina, definida ésta como la suma o reunión de perspectivas teóricas de diferentes disciplinas en torno a un tema o problema. Los enfoques, métodos, categorías conceptuales y teorías persisten sin cruces disciplinares, cada especialista aporta su mirada simultáneamente. La transdisciplina va más allá de la interdisciplina al postularse como interacción de diferentes disciplinas de modo que, por medio de la incorporación de categorías, leyes, métodos, etc., las fronteras disciplinares se borran, propendiendo a la unidad del conocimiento.²⁴

La práctica interdisciplinar implica una noción teórica acerca de sí misma, la preexistencia de disciplinas delimitadas como tales, la condición de ser constituida en el intercambio interpersonal reflexivo, ya que “es un efecto de trabajo colectivo, exige una larga labor grupal.” (Follari, 2001:44)

Renato Rosaldo (2004) manifiesta que “la conversación intelectual y el grupo de lectura son formas claves de sociabilidad para la interdisciplinariedad como forma actual de pensamiento.” (198). Respecto a la propia experiencia de intercambio interdisciplinar, expresa que “Una de las lecciones clave, para mí, de este cruce de fronteras disciplinares [...] ha sido la experiencia de

²³ Para una profundización de la historia de esta cuestión, ver los trabajos citados de Roberto Follari, especialmente de 2001, 2005 y 2007.

²⁴ Se han distinguido además la interprofesionalidad, la compenetración interdisciplinar, la disciplinariedad cruzada, la interprofesionalidad. (Ander Egg, 1994). La proliferación de nociones ha llevado a intentos cartográficos que dan cuenta de lo intrincado de las demarcaciones que atraviesan las propuestas interdisciplinarias (Klein citado en Lenoir, 2013).

la remoción, y la reconsideración posterior, de ciertas prenociones incuestionadas en mi campo vernáculo de la antropología cultural.”(210)

La noción de complejidad está presente de manera central en los estudios que se ocupan de la interdisciplina. Al respecto, García (1994) sostiene que

“El punto de partida es el reconocimiento de que hay problemáticas complejas (o situaciones complejas) determinadas por la confluencia de múltiples factores que interactúan de tal manera que no son aislables y que, por consiguiente, no pueden ser descriptos y explicados ‘sumando’ simplemente enfoques parciales de distintos especialistas que los estudien de forma independiente.” (5)

Esta noción se relaciona con la construcción de una mirada no restrictiva en los puntos de enfoque analítico, y, respecto al objeto de estudio, con la diversidad y la multidimensionalidad de lo social. Supone la concepción que los problemas en una sociedad “no se pueden resolver descomponiéndolos en pequeñas partes que parecen fáciles de manejar analíticamente, sino más bien abordando esos problemas, a los seres humanos y a la naturaleza en toda su complejidad y en sus interrelaciones.” (Wallerstein et. al., citados en Quintá, Maass, Orta, Trigos y Sabulsky, 2013: 100) Asumir la complejidad inherente a lo social supone considerar las dinámicas intrincadas y necesariamente inacabadas a través de las cuales se conjugan elementos históricos previos con aspectos más novedosos, tales como las formas tecnológicas de la información y la comunicación.

Al problematizar lo interdisciplinar, se evidencia la necesidad de distinguir las condiciones e implicancias que asume esta temática en los contextos diferenciales de la investigación científica, la intervención profesional y el proceso educativo.

En torno a la cuestión que interesa aquí, advierte Lenoir que “La aplicación de la interdisciplinariedad en el ámbito educativo debe ser expresamente diferenciada, en el principio, de la interdisciplinariedad científica, tanto desde el punto de vista de las finalidades, objetos y modalidades de implementación como del sistema referencial.” (2013:64) Expresa que “[...] la interdisciplinariedad no es fin sino medio. En lo que respecta a la formación, la interdisciplinariedad remite a la integración de procesos de aprendizaje (procedimientos de aprendizaje) y de saberes implicados.” (op. cit.: 71).

En palabras de García, “No se trata de aprender ‘más cosas’, sino de ‘pensar de otra manera’ los problemas” (1994:3). De los planteos de este autor se desprenden aspectos de incumbencia para la enseñanza: la superación de la dicotomía entre teoría y práctica en ciencias sociales, la criticidad del pensamiento para aprehender “lo dado” y “lo posible”, la disposición cognitiva desmitificadora y una perspectiva utópica en la producción y recreación del conocimiento.

Motta (2002) sostiene que una formación orientada interdisciplinariamente requiere de una enseñanza integradora de los conocimientos, superadora de visiones fragmentarias, reduccionistas. Los esfuerzos de integración, vertical y horizontal, de contenidos generales y

especializados, se complementan, en este marco, con esfuerzos de contextualización global y local de los mismos.

Al revisar la producción científica sobre la enseñanza y el aprendizaje en la interdisciplinariedad, Spelt, Biemas, Tobi, Luning y Mulder (citados en Quintá, 2014) localizan aspectos que potencian, desde la enseñanza, el pensamiento interdisciplinar en alumnos universitarios. Se refieren en primer lugar al acceso a “las formas de conocer de distintas disciplinas”; a la “comprensión de distintos paradigmas disciplinarios” y a la disposición a “resolver problemas desde un enfoque interdisciplinario.”

En segundo lugar destacan ciertas características que se realzan en el pensamiento interdisciplinario: “la curiosidad, la apertura para ver los problemas desde diferentes enfoques, la paciencia, el respeto y la auto-regulación.” (Ibíd.: 16)

En tercera instancia, otros elementos se relacionan con el “ambiente de aprendizaje”. Se menciona el balance entre el conocimiento disciplinar e interdisciplinar, y la presentación de ambas instancias como complementarias y no antagónicas; también se pondera la promoción de dinámicas de trabajo conjunto, dentro y fuera de los espacios áulicos para crear alternativas de trabajo colaborativo y solidario. Así, expresan, “las pedagogías centradas en el desarrollo de pensamiento interdisciplinar favorecerán el pensamiento complejo, el aprendizaje activo y el espíritu colaborativo.” (Ibíd.: 17)

El último punto que se subraya remite a las actividades pautadas, éstas deberán “...provocar que los estudiantes se enfrenten a perspectivas disciplinarias que sean conflictivas o que entren en contraste; esto combinado con el desarrollo de una mirada crítica es esencial para que los estudiantes problematicen la noción de conocimiento absoluto (Ivanitskaya et. al, Lattuca et. al., citados, ibíd.).

Las comunidades docentes que integran la Red Innova Cesal²⁵ han identificado estrategias generales para impulsar el enfoque interdisciplinar en la educación superior y, a la vez, aprendizajes que se promueven con cada una de ellas. (Quintá, op. cit.)

La primera estrategia se refiere a la promoción de aprendizajes basados en el desarrollo del pensamiento integrador interdisciplinario²⁶, definido como la “capacidad de integrar el conocimiento y los modos de pensamiento de dos o más disciplinas o áreas de experticia establecidas para producir un avance cognitivo- tal como explicar un fenómeno, resolver un problema, o crear un producto- en formas que hubieran sido imposibles o improbables a través de los medios ofrecidos por una disciplina particular.” (Boix Mansilla et al, en Quintá et. al., op. cit.:104)

Este pensamiento contextualizador implica una perspectiva que contempla las formas locales y particulares para conseguir una visión no simplificadora de los procesos estudiados. Al respecto, sostiene Quintá (op. cit.): “Si el estudiante comprende el carácter fluido del conocimiento y de los métodos desde las primeras etapas de formación profesional, será más

²⁵ Esta red interuniversitaria incluye instituciones de México, Colombia, Argentina, Portugal, Panamá, Reino Unido, Costa Rica y Ecuador.

²⁶ Se distingue del pensamiento multidisciplinario, que opera aditivamente.

natural que en etapas posteriores se exija la creación de nuevos conocimientos desde perspectivas integradoras.” (21)

La segunda estrategia apunta a promover aprendizajes basados en la resolución de problemas de investigación o desarrollo de proyectos complejos.²⁷ Incluye distintas modalidades según los actores participantes e instancias implicadas, el contexto, las metodologías y los ámbitos de aplicación:

- Problema o proyecto en una asignatura con la aplicación del contenido disciplinar en diferentes contextos.

- Problema o proyecto que involucra distintas disciplinas que pertenecen al mismo programa de estudios.

- Problema o proyecto que involucra disciplinas de distintos programas de estudio.

- Problema o proyecto en vinculación con organizaciones, instituciones, gobierno o empresas. (Ibid.:24-25)

El tercer tipo de estrategia trata de la conformación de redes interdisciplinarias con docentes, estudiantes y otros actores externos a la universidad, con apoyo de tecnologías de información y comunicación.

Prácticas de enseñanza de antropología en la formación de trabajadores/as sociales

Desde una concepción mediacional de la enseñanza y estimando la promoción del aprendizaje de la disciplina como aporte a la construcción de una mirada de la realidad, interesa una reflexión situada sobre las prácticas de enseñanza ya que, como expresa Feldman, la planificación del contenido de la enseñanza debe “tener especialmente en cuenta el propósito que aprender esa disciplina tiene en el recorrido de estudio de los alumnos. (...) no hay una forma genérica de una disciplina para su enseñanza independiente del uso que tendrá con relación a las otras unidades, el momento del trayecto de estudio en el que se encuentre o las características de los alumnos.” (2015: 24).

En ese sentido, se explora aquí la relación entre interdisciplina en educación y las prácticas de enseñanza universitaria de antropología en la formación en Trabajo Social en la UNLP, en el marco de la asignatura Antropología Social II; se repasan textos significativos como el programa de la materia y conceptualizaciones elaboradas por el equipo docente, opiniones de estudiantes acerca de la cursada; se recobran ideas arriba presentadas a manera de claves para problematizar y comprender la cuestión de manera de, al desandar y re-pensar lugares del discurso, profundizar la reflexión acerca de las prácticas en cuestión.

²⁷ Beri y Tello (op. cit.) alertan sobre la importancia de evitar el utilitarismo al desarrollar enfoques didácticos de resolución de problemas en la formación académica.

La enseñanza de antropología social en la formación de trabajadores sociales a la que nos referimos se plasma en la propuesta pedagógica de la asignatura²⁸, en cuya fundamentación se expresa que “La propuesta hace hincapié en el carácter interdisciplinario en la investigación y en la construcción de conocimiento respecto de la praxis social.”

En consonancia, una de las metas de la propuesta de la materia se refiere a “promover una actitud analítica que lleve a percibir al mundo social en términos de su complejidad y movimiento.” Guiar desde el lugar de la enseñanza la construcción de esa actitud para el conocimiento de lo social implica poner en juego una concepción de la explicación científica que advierte sobre los reduccionismos simplificadores y alienta a esquivarlos. Clifford Geertz, al referirse al impacto del concepto de cultura en el concepto de hombre, expresa:

“[...] el antropólogo francés Lévi Strauss observa que la explicación científica no consiste, como tendemos a imaginar, en la reducción de lo complejo a lo simple. Antes bien consiste, dice el autor, en sustituir por una complejidad más inteligible una complejidad que lo es menos. En el caso del estudio del hombre puede uno ir aún más lejos, según creo, y aducir que la explicación a menudo consiste en sustituir cuadros simples por cuadros complejos, procurando conservar de alguna manera la claridad persuasiva que presentan los cuadros simples.” (1995: 43)

Se pone de manifiesto, respecto a las prácticas de enseñanza, la importancia de encauzar el tratamiento de los contenidos a manera de cuestiones y problemáticas. En esa línea, en la propuesta pedagógica se lee que “Los aportes disciplinares no están constituidos sólo por afirmaciones sino por cuestionamientos, interrogantes, dudas, crisis y problemas.”

Al considerar las apreciaciones de los estudiantes en la encuesta de opinión que se administra al finalizar la cursada, se observa que lo problemático cobra entidad y asume valor en lo dicho²⁹. Algunas respuestas representativas acerca de lo aprendido, expresan:

“La materia me permitió tener una mirada más amplia sobre distintas problemáticas y conceptos.”

“Para la intervención social se debe tener una mirada microsocial y macrosocial para conocer el contexto donde estamos trabajando y con esto poder construir una mirada del otro que nos permita intervenir en las problemáticas presentes.”

“El estudio de pautas y valores socialmente construidos es imprescindible para conocer las múltiples variables que comprende un problema social.”

“Los conceptos trabajados nos aportan herramientas para comprender y poder problematizar aquello que nos viene dado.”

²⁸ En: http://www.trabajosocial.unlp.edu.ar/uploads/docs/propuesta_pedagogica_as_ii_2015.pdf

²⁹ Cada año, al concluir el ciclo lectivo, se propone a los estudiantes una encuesta de opinión, anónima e individual. Los datos que se relevan se refieren a lo aprendido, las clases prácticas y teóricas, las evaluaciones parciales, el trabajo monográfico, la articulación con otras materias, los aportes del aula extendida, la conexión entre el aula presencial y la extendida, las actividades y recursos propuestos en el aula extendida, la orientación docente, sugerencias y autoevaluación.

“Me enriqueció la mirada de la totalidad que puede ser observada desde distintos puntos de vista y perspectivas.”

“Los nuevos conceptos que se resignifican para un mejor ejercicio profesional rompiendo paradigmas y prejuicios profesionales.”

“Muchas temáticas fueron importantes para lograr una mirada interdisciplinaria.”

“Aprendí conceptos y categorías muy interesantes para abordar problemáticas sociales para aplicarlos y relacionarlos con los aportes de otras materias.”

El carácter fluido del conocimiento que se enseña se trasluce en los materiales bibliográficos incluidos para el estudio de la materia; además de ineludibles producciones antropológicas se abordan textos de otras disciplinas: trabajo social, sociología, filosofía, historia, pedagogía, etc. (los que a su vez retoman estudios de campos cercanos de conocimiento). Poner en la escena de la clase las diversas procedencias disciplinares conjugadas en la producción de conocimiento en ciencias sociales, colabora en la visualización de la complejidad de los procesos sociales y aporta a resquebrajar ciertas lógicas universitarias desde las que se tiende a concebir de manera estanca y compartimentada la organización del conocimiento por cátedras.

La diversidad y la multidimensionalidad de lo social están fuertemente presentes en la enseñanza de la asignatura, en razón de los conocimientos antropológicos transpuestos como contenidos. Al reflexionar sobre los aportes de la antropología a la formación de los trabajadores sociales, Tello, Colangelo, Amilibia, Danel y Duchá Roca (2005) desglosan tres ejes centrales, íntimamente relacionados entre sí: “la comprensión de los fenómenos sociales en términos de su totalidad y complejidad, marcada por el entrecruzamiento de las dimensiones de la diversidad cultural con la desigualdad social” (4), el diálogo con el punto de vista del “otro”, y la etnografía. Se sostiene que

“La articulación de estas dos dimensiones -diversidad y desigualdad- hace posible analizar los problemas sociales en toda su complejidad y se revela especialmente indispensable a la hora de abordar problemáticas concernientes a los sectores populares, haciendo necesario dar cuenta de sus condiciones materiales de existencia, pero realizando un examen cuidadoso de los factores culturales a través de los cuales es mediada, a fin de evitar el determinismo económico como única explicación de prácticas y representaciones.” (Ibídem)

En la fundamentación de la propuesta pedagógica de la materia se enfatiza la contextualización socio-histórica del conocimiento, expresándose que “...considerar las continuidades y transformaciones del modo de producción capitalista –desde la conquista y colonización hasta la actual mundialización o globalización- proporciona un hilo conductor para visualizar el carácter histórico de diferentes procesos sociales y generar análisis que enfoquen las problemáticas particulares de América Latina (...)” (3) Esta óptica contextual queda reafirmada al sostenerse que

“La relación diversidad/desigualdad se manifiesta en conflictos que son objeto de preocupación no sólo en nuestro país sino en la región y en el mundo, e instala constantes tensiones y desafíos en los procesos de intervención del Trabajo Social. De allí que la articulación de ambas dimensiones de la vida social sea trabajada a lo largo de todos los temas de la materia, con la intención de promover el análisis de los procesos socioculturales argentinos y latinoamericanos en toda su complejidad.” (Ibídem)

La apuesta al pensamiento crítico se explicita en el diálogo con los estudiantes en las clases. Ya en el inicio del ciclo lectivo, en relación con la propuesta de elaborar contratos pedagógicos en las comisiones, se aborda la distinción entre sentido crítico, sentido común, buen sentido y saber academicista (Brusilovsky, op. cit.).

La etnografía, como forma de análisis social, contribuye en la producción de ese saber desnaturalizador y problematizador de lo dado, de lo evidente. En palabras de Rosaldo

“Si la ideología a menudo hace que los hechos culturales parezcan naturales, el análisis social invierte el proceso. Desarma lo ideológico para revelar lo cultural, una mezcla peculiar de arbitrariedad objetiva (las cosas que los humanos de otra forma podrían ser, y son en otras partes) y el dar por hecho subjetivo (sólo se trata de sentido común... ¿cómo podrían ser las cosas de otra forma?). Al presentar a la cultura como un sujeto de análisis y de crítica, la perspectiva etnográfica origina una interacción entre convertir lo familiar en extraño, y lo extraño en familiar.” (1991: 46)

No es menor la apuesta al aprendizaje colaborativo, centrado en la interacción entre estudiantes en torno a problemáticas a lo largo de la cursada; tiene un peso específico en las actividades que se desarrollan en el aula virtual; en ese ámbito se organizan elementos y herramientas para la actividad en común que extienden los intercambios y debates de la presencialidad. En distintos foros y en las propuestas de actividades en el entorno, con atención a la heterogeneidad de los estudiantes y a la pluralidad de concepciones y las actitudes en danza, se procuran condiciones para la elaboración de obras colaborativas.

Al continuar explorando las marcas interdisciplinarias en la materia, se identifican elementos en los cuales se acentúa este carácter; estos se hallan en el diseño y en el proceso de hechura del trabajo monográfico final. Al respecto, se retoman las estrategias docentes que para la formación interdisciplinar en educación superior, han sido elaboradas en el marco de la Red Innova Cesal.

Sintéticamente, la propuesta consiste en un trabajo investigativo que incluye la realización de entrevistas en los centros de las prácticas de formación profesional de las materias de Trabajo social llevadas a la par, y el posterior análisis de la información obtenida, volcado todo el proceso en una producción monográfica, con la presentación oral en un foro al final del recorrido. El trabajo se corresponde con el segundo tipo de estrategias, referidas a

aprendizajes basados en la resolución de problemas de investigación o desarrollo de proyectos complejos. Más detalladamente, siguiendo los lineamientos originales de dicha tipología, se ubica en las propuestas que abordan problemas o proyectos en una asignatura con la aplicación de contenido disciplinar en diferentes contextos. Esta alternativa implica que “en una misma asignatura se aborda el mismo tipo de problemas en distintos contextos que recojan los aprendizajes del curso o anteriores dentro del mismo programa de estudios y que muestran la capacidad de transferencia de los aprendizajes incorporando los elementos propios del contexto” (Quintá, op.cit.:24)

Las apreciaciones de los estudiantes en relación con la tarea realizada y el producto conseguido se valoran al evaluar el proceso de enseñanza y de aprendizaje; entre las expresiones registradas se lee:

“Sirvió para problematizar lo que viene como dado.”

“Es una forma piola de plasmar los análisis o aportes de un año de trabajo, lo digo en relación a Trabajo Social II.”

“Ejercicio muy enriquecedor. Me permitió volcar lo aprendido durante el año y estos 2 años de antropología.”

“Algo que me gustó fue la puesta en escena de lo aprendido, visualizando las relaciones.”

“Una de las cosas que más me gustó hacer, ya que pude utilizar mucha bibliografía de teóricos y prácticos y además articular con Trabajo Social II.”

“Muy importante el aporte de otra mirada a nuestro proceso de prácticas pre profesionales de trabajo social.”

“Fue bastante exigente, pero me gustó mucho poder llevar a lo empírico los conceptos vistos y poder pensarlos en relación a casos concretos.”

“Me permitió relacionar distintas materias y textos y compartir temáticas que se dan en casi todas las cátedras.”

“Buena experiencia, tuve una mirada más profunda del centro donde realizamos las prácticas. Me ayudó mucho a relacionar los textos y hacer comparaciones.”

“Es importante la mirada y el posicionamiento hacia las personas que pensamos como “otros” ya sea al intervenir o al trabajar con otros profesionales de diferentes disciplinas.”

“Permite integrar lo trabajado en otras materias.”

Una profundización de lo interdisciplinar en torno a esta propuesta se ve como muy conducente, en líneas que, por ejemplo, potencien articulaciones ya concretadas en años anteriores con otras materias del nivel, dando lugar a diferentes tipos de estrategias. En este sentido, el nuevo escenario producido en la carrera por el cambio de plan de estudios en 2015 abre perspectivas novedosas.

En sintonía con las teorizaciones presentadas previamente, poner el acento en la enseñanza y el aprendizaje de elementos problemáticos y desde la complejidad, en el carácter fluido del conocimiento que se enseña, en la diversidad y la multidimensionalidad de

lo social, enfatizar la contextualización en el desarrollo de las temáticas, apostar al pensamiento crítico, al aprendizaje colaborativo, entre otros elementos, posibilita ubicar con peso argumentativo las prácticas de enseñanza consideradas en la dirección de una disposición³⁰ interdisciplinar, en relación con quienes son los sujetos de estas prácticas, tanto los estudiantes como los docentes.



A modo de conclusión

Pensar la enseñanza de la antropología en escenarios singulares posibilita trazar recorridos analíticos donde al bagaje disciplinar acumulado se suman nuevos elementos, actualizando las repercusiones de los clásicos y las referencias afianzadas, para producir síntesis que refieren a las diversas prácticas de enseñanza actual de la disciplina.

En este capítulo se encaminó la reflexión desde lo disciplinar hacia lo interdisciplinar, prestando atención a la especificidad de esta cuestión en los procesos educativos.

Se expusieron aspectos de la relación entre la enseñanza universitaria de la antropología y el enfoque interdisciplinar, admitiendo que "...es preciso indagar las lógicas subyacentes que permitan comprender cómo la naturalización de la categoría Interdisciplina se ha plasmado en el discurso sin llegar a implementarse de modo concreto." (Beri y Tello, op. cit.: 6)

Se identificaron elementos que se asocian a la enseñanza interdisciplinar: la atención a la complejidad; el abordaje de problemas; el espíritu colaborativo; la consideración de la diversidad y la multidimensionalidad de lo social; la contextualización global y local; el establecimiento de conexiones y relaciones entre los saberes en una totalidad no dividida y en permanente cambio; la puesta en cuestión de la noción de conocimiento absoluto; el carácter fluido del conocimiento y de los métodos; la criticidad del pensamiento para aprehender "lo

³⁰ Disposición: "acción y efecto de disponer o disponerse. 2. aptitud, proporción para algún fin." Disponer: "colocar, poner las cosas en orden y situación conveniente. 3. Preparar, prevenir." Real Academia Española (1992) Diccionario de la lengua española. Madrid: Espasa Calpe. P. 764

dado” y “lo posible”; la disposición cognitiva desmitificadora; una perspectiva utópica en la producción y recreación del conocimiento.

Esos elementos fueron puestos en juego al reflexionar sobre las prácticas de enseñanza de Antropología Social II, materia que asume lo interdisciplinar en la promoción de los aprendizajes esperados. El paneo de aspectos y cuestiones da cuenta de la afinidad de estas prácticas con la perspectiva interdisciplinar, al constituirse con potencialidad para promover la disposición interdisciplinar en los sujetos implicados.

Se afirma, para finalizar, que la propuesta interdisciplinar en la enseñanza y el aprendizaje de la antropología tal como fue presentada, desafía la imaginación, en palabras de Edelstein, así como valida la apuesta transformadora en relación con la transmisión y comunicación del conocimiento.

Bibliografía

- Achilli, E. (1988). La práctica docente: una interpretación desde los saberes del maestro. Cuadernos de Antropología Social. 1, (2), 5-18.
- Ander Egg, E. (1994). Interdisciplinarietà en educación. Bs. As.: Magisterio del Río de La Plata.
- Araujo, S. (2006). Docencia y enseñanza. Una introducción a la didáctica. Bs. As.: Ed. Universidad Nacional de Quilmes.
- Beri, C. y Tello, C. (2006). Aproximaciones a la compleja trama entre interdisciplina y formación universitaria. Question, 1, (11). Recuperado el 20 de noviembre de 2015, de <http://perio.unlp.edu.ar/ojs/index.php/question/issue/view/22>
- Brusilovsky, S. (1992). Criticar la educación o formar educadores críticos. Bs. As.: Libros del Quirquincho.
- Carlino, P. (2013). Escribir, leer y aprender en la universidad: una introducción a la alfabetización académica. Bs. As: Fondo de Cultura Económica.
- Coscarelli, M. R. (2007). El docente enseñante. La Plata. Documento de la Dirección de Educación Superior de la Provincia de Buenos Aires.
- Edelstein, G. (2011). Formar y formarse en la enseñanza. Bs. As.: Paidós.
- Feldman, D. (2015). Para definir el contenido. Notas y variaciones sobre el tema de la universidad. Trayectorias universitarias, 1, (1), 20-27. Recuperado el 17 de enero de 2016. Disponible en: <http://revistas.unlp.edu.ar/TrayectoriasUniversitarias/issue/view/229/showToc>
- (2010). Didáctica general. Bs. As: Ministerio. de Educación de la Nación.
- Firth, R. (1965). Fines, métodos y conceptos de la enseñanza en antropología social. Anales de antropología. UNAM. 2, (1), 9-25.
- Follari, R. (2007). La interdisciplina en la docencia, Polis. 16. Publicado el 30 julio 2012. Recuperado el 3 de julio de 2014. Disponible en: <http://polis.revues.org/4586>.

- (2005). La interdisciplina revisitada. *Andamios. Revista de investigación social* Año 1, (2), 7-17.
- (2001) Estudios culturales, transdisciplinariedad e interdisciplinariedad (¿hegemonismo en las ciencias sociales latinoamericanas?). *Utopía y praxis latinoamericana*, 6, (14), 40-47.
- (1993). Interdisciplinariedad: la necesidad de una aproximación teórica y el origen histórico de la cuestión. En: Ander Egg, E. y Follari, R. *Trabajo social e interdisciplina*. (pp.13-24). Bs. As: Humanitas.
- García, R. (2011) Interdisciplinariedad y sistemas complejos. *Revista Latinoamericana de Metodología de las Ciencias Sociales*, 1, (1), 66-101. Disponible en: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.4828/pr.4828.pdf
- Geertz, C. (1995). *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa.
- Krotz, E. (2012). ¿Qué se aprende cuando se estudia antropología? *Estudios en Antropología Social CAS-IDES*. 2, (1), 3-14.
- (1987). Pasos para el estudio y la exposición de un texto antropológico. *Hoja de Viento*, 1, (3), 1-4.
- (1986). La enseñanza de la teoría antropológica en la licenciatura. ¿Lastre inevitable o instrumento analítico? Ponencia presentada en II Congreso de Antropología Social. Bs. As.
- Lévi-Strauss, C. (1984). Lugar de la antropología entre las ciencias sociales y problemas planteados por su enseñanza. En: Lévi Strauss, C. (1984) *Antropología estructural*. (pp. 310-344) Bs. As.: Eudeba.
- Lenoir, Y. (2013). Interdisciplinariedad en educación: una síntesis de sus especificidades y actualización. *INTERdisciplina*, 1, (1), 51-86.
- Morin, E. (1998) *Sobre la interdisciplinariedad*. Disponible en <http://www.edgarmorin.org/images/publicaciones/edgar-morin-sobre-la-interdisciplinariedad.pdf>
- Motta, R. (2002) Complejidad, educación y transdisciplinariedad. *Polis Revista latinoamericana*, (3).
- Quintá, M.C. (2014.) Estrategias docentes para la formación interdisciplinar en educación superior. En: RedIC (2014). *Estrategias docentes para la formación interdisciplinar en educación superior. Sistematización de experiencias y buenas prácticas de docentes universitarios*. (pp. 5-29). México. Red Innova CESAL. Recuperado el 7 de febrero de 2016, de http://www.innovacesal.org/micrositio_redic_2014/redic_pub2014_integrado.pdf
- Quintá, M.C, Maass, M., Orta, M., Trigos, L. y Sabulsky, G. (2014) Estrategias para la formación interdisciplinar en las áreas de Humanidades y Ciencias Sociales y en Artes, Arquitectura y Diseño. En RedIC (2014) *Estrategias docentes para la formación interdisciplinar en educación superior Sistematización de experiencias y buenas prácticas de docentes universitarios*. (pp. 99-124). México. Red Innova CESAL
- Rosaldo, R. (2004) Reflexiones sobre la interdisciplinariedad. *Revista de Antropología Social*, (13), 197-215.
- (1991). *Cultura y verdad. Nueva propuesta de análisis social*. México: Grijalbo.

Tello, C., Colangelo, A., Amilibia, I., Danel, P., Duchá, F. (2005). "Aportes de la mirada antropológica a la formación del trabajador social. Ponencia presentada en "Encuentro Latinoamericano de Trabajo Social: La formación y la intervención profesional en la sociedad contemporánea. Hacia la construcción de un proyecto ético- político". ESTS. UNLP.

CAPÍTULO 4

La construcción de nuevos sujetos de cambio desde una mirada antropológica

Claudia Beatriz Tello

Introducción

Las transformaciones socioeconómicas y culturales ocurridas en las últimas décadas requieren ser estudiadas en el marco de una nueva fase del sistema capitalista que actúa en el sentido de una concentración cada vez mayor de poder en sus centros políticos y económicos.

El conocimiento del proceso de construcción del capitalismo, sus fases y la construcción de sujetos de cambio en cada etapa permite abordar e interpretar dialécticamente los posicionamientos y prácticas de los agentes colectivos dentro de las cambiantes sociedades. Podríamos denominar como colonización capitalista del mundo a la sucesión de instancias políticas y económicas que dan forma a un sistema interestatal produciendo la metamorfosis del capitalismo liberal al capitalismo monopolista de Estado y de éste, y ya en el período que tomamos en este trabajo, al capitalismo monopolista transnacional. En esa transición, y por la acentuación de la impronta de la clase capitalista, se van produciendo reordenamientos económicos, políticos y sociales y, consecuentemente, también jurídicos e ideológicos que signan las modalidades confrontativas y de resistencia de los sectores subalternos.

Andrés Piqueras Infante (2002) presenta los distintos momentos del capitalismo de la siguiente manera: capitalismo de libre competencia desde la segunda mitad del siglo XVIII, transición o metamorfosis hasta mediados del siglo XIX, capitalismo monopolista de Estado (CME) desde las dos últimas décadas del siglo XIX y capitalismo monopolista transnacional (CMT), desde la mitad del siglo pasado hasta nuestros días.

El capitalismo monopolista transnacional supone la culminación de un proceso que, con diferentes alcances y retrocesos comenzó hacia el siglo XV-XVI con los albores de la expansión europea al resto del planeta. Significa la “hegemonización de las relaciones capitalistas de producción” a escala planetaria, reemplazando o subordinando al resto de relaciones precapitalistas y no-capitalistas de las distintas formaciones sociales, con la consiguiente incorporación global de personas y territorios a las lógicas del valor del capital. Con la culminación del paso del capitalismo monopolista de Estado (CME) al capitalismo monopolista transnacional (CMT), la relación de fuerzas se desequilibra abrumadoramente hacia el capital, tanto a escala interestatal como intraestatal.

En el CMT se da una acelerada exclusión de amplios sectores de la población a través de una “invisibilización extrema del trabajo (materialidad o realización de la vida negada en su grado máximo)”. Esta exclusión está vinculada a la política de “brutal desregulación del mercado laboral” en función de recomponer la tasa de plusvalía favorable al capital.

Así, mientras que quienes trabajan en puestos más o menos regulares de ese mercado laboral (economía formal) son sobreexplotados en esfuerzo y horas laboradas, cada vez más población entra en relación informal, transitoria, parcial o sumergida con el mundo del empleo, y otras capas sociales son excluidas aparentemente de forma definitiva del mismo. Las mujeres se vinculan con la parte más precaria del mercado, lo que refuerza su posición social de sometimiento y en general la división sexual del trabajo; mientras generaciones de jóvenes son desestimadas para el empleo cualificado, e incapacitadas por tanto para realizar el relevo social. Al tiempo que todo esto desguaza las posibilidades de la acción de clase, toda una serie de disposiciones legislativas la previenen por si acaso: leyes de huelga (como la prohibición de huelga solidaria), estatutos de los trabajadores, etc. (Piqueras Infante; 2002: 10)

Frente a esto surgen nuevas expresiones de lucha, adquiriendo características diversas en los países de nuestra América que, desde una impronta defensiva se van constituyendo como nuevos sujetos políticos y económicos que evidencian las transformaciones llegando, en algunos países, a irrumpir en el escenario de la disputa estatal y global.

Una mirada desde la antropología

El estigma de la antropología como ciencia de las sociedades primitivas condujo a caminos sin salida por la imposibilidad de abordar procesos en los que se relacionan una multiplicidad de formas sociales aun cuando prime la lógica de acumulación capitalista y de las configuraciones estatales de la modernidad.

Las limitaciones teóricas para abordar estos procesos no sólo fueron de la antropología. Como menciona Eric Wolf (1982), las ciencias sociales resultaron impotentes para la comprensión de un mundo interconectado. La economía política, la sociología, y la historia centraron sus investigaciones en el “mundo civilizado” (Godelier, 1976). Las oposiciones macro/micro, “mundo primitivo/mundo civilizado, tradicional/moderno, folk/urbano”, no hicieron más que encubrir bajo un nuevo lenguaje las construcciones polares de Tonnies (*Gemeinschaft/Gesellschaft* -traducido como comunidad/sociedad-) o Durkheim (solidaridad orgánica/solidaridad mecánica) dando sustento a la consuetudinaria división del trabajo científico.

Sin embargo, autores como Worsley (1974) y Wallerstein (1990) han tenido importancia sustancial para trascender los límites que han reducido la mirada antropológica a una perspectiva micro que obstaculiza el abordaje de los procesos económicos complejos, ya que sus obras proponen la redefinición de la unidad de análisis en antropología, con el fundamento comprobado de que el capitalismo es el primer sistema económico con vocación

mundial. El capital que destruye y reconstruye, que subordina a su lógica reproductiva a una gran variedad de formas sociales, impone la ruptura de los marcos predominantes en el Modelo Antropológico Clásico que en los inicios de la antropología económica se debatía entre formalistas y sustantivistas y en los albores de la antropología política suscribía divisiones entre maximalistas y minimalistas. El materialismo histórico más que constituir un ámbito hegemónico al cual fueran anexadas las distintas ciencias sociales, constituyó un paradigma que permeó las mismas sin que éstas perdieran su especificidad. En relación con los sustentos de la metodología investigativa Andrés Piqueras Infante señala que que la modernidad supone una inflexión en la evolución de la conciencia social humana. Está ligada por una parte al concepto de racionalidad, por otra a la acción o el protagonismo sobre la propia historia (como emancipación de los seres humanos respecto de las determinaciones de la Historia con mayúsculas).

Es decir, la modernidad llevaría emparejados los procesos de racionalidad y emancipación. El compendio de ambos conduce supuestamente a aumentar la autonomía de los seres humanos.

Sin embargo, según veremos, la racionalidad pronto se manifestaría como un elemento de clase, y por tanto también a esta relación estarían sujetas las posibilidades de “emancipación” y “autonomía”.

De hecho la racionalidad es una supuesta tendencia que en un principio latentemente (sin formulación científica ad hoc) y después explícitamente, se adjudican a sí mismas las sociedades centrales (modélicamente capitalistas) del que se estaba configurando como Sistema Mundial. Su dominación económica, política y militar del resto del planeta se tradujo en una dominación ideológica y teórica, paralela al epistemicidio realizado en las otras sociedades (o aniquilamiento del conjunto de sus fundamentos del saber). De ahí que la modernidad se extendería como una supraestructura ideológica (como una capa de ozono) a la vez que como desideratum (y por ende, como legitimación de la dominación “occidental”), por todo el orbe planetario. (Piqueras Infante, 2002: 2)

Frente a esta idea de racionalidad que se inscribe como construcción clasista, Piqueras plantea que la ciencia social actual propone la reflexividad entendida como la capacidad de los seres humanos y de sus expresiones sociales, de pensar su acción y las propias estructuras en las que ella se enmarca

"La reflexividad denota el proceso de despegue de los individuos y sus organizaciones respecto a sus condicionamientos estructurales. No sólo de medios respecto a fines, sino la posibilidad de replantear el marco desde el que se hace el cálculo. Es decir, que mientras la racionalidad actúa dentro de unas coordenadas, y en ese sentido no es crítica, la reflexividad permite abrir la posibilidad de establecer las propias coordenadas, aunque siempre partiendo del marco de referencia dado (su constreñimiento, en ese sentido, es insalvable)" (Piqueras Infante, 2002: 2)

A su vez, Boaventura de Sousa Santos (2014) caracteriza la “epistemología del sur” teniendo en cuenta que a la descripción del norte global le corresponde la existencia de un sur global. Una definición que se refiere a las perspectivas que han sido geopolíticamente excluidas. El planteamiento de que existe una epistemología del sur muestra que han existido a lo largo de la historia un conjunto de prácticas de conocimiento que han nacido en la lucha de quienes han sido explotados, discriminados, vulnerados, segregados de múltiples maneras.

La epistemología del sur se justifica por la existencia de comprensiones del mundo más amplias que la concepción occidental, acompañando así nuestros propósitos disciplinares. Ante la desigual valoración en la construcción de conocimientos, la epistemología del sur, plantea una “ecología de saberes” que no desecha el conocimiento del norte global pero lo sitúa en una “nuda posición de igualdad”. La importancia de pronunciar la existencia de la epistemología del sur es que da cuenta de que existe “un pensamiento alternativo de alternativas”.

de Sousa Santos (2014) menciona tres líneas de trabajo para fortalecer a la epistemología del sur. La primera consiste en trabajar en una “sociología de las ausencias” que pone en evidencia el abismo que separa el conocimiento moderno de los demás conocimientos tras el colonialismo, que deja al otro conocimiento en condición de subalternidad. La segunda línea de trabajo es la “sociología de las emergencias” que debe tener en cuenta que las opresiones contemporáneas provocan la emergencia de nuevas formas de lucha. Estas formas de lucha engendran nuevos conocimientos que requieren también ser profundizados.

Es decir, que la epistemología del sur enfoca aquello históricamente excluido (sociología de las ausencias) y, también, aquellos movimientos de lucha social que están emergiendo que alimentan esta epistemología (sociología de las emergencias). La última línea de acción es la traducción intercultural que implica establecer puentes comunicativos entre distintas culturas y, que coincide con la explicitación de la meta de la antropología según Clifford Geertz, (2005:37/8): “La finalidad de la antropología consiste en ampliar el universo del discurso humano”.

Nuevos movimientos, nuevos sujetos de cambio

La transición del milenio anterior al presente estuvo signada por la naturalización de las desigualdades impugnando utopías. La teoría realista basada en los Estados empieza a preocuparse por la fragmentación que tiene que ver con la diversidad y con la agudización de la concentración económica.

Nuevos actores sociales aparecen en escena en el marco de la globalización de corte neoliberal que se expresa en la mencionada etapa de capitalismo monopolista transnacional y presenta modelos antagónicos: las macroagrupaciones económicas en pos del posicionamiento global y los movimientos sociales sectoriales presentando planteos nacionalistas, étnicos, feministas, medioambientales, campesinos, frente al retroceso de los grandes relatos confrontativos de las posiciones capitalistas como el movimiento obrero unificado, los partidos

clasistas. Si fuera éste un trabajo con un enfoque desde la antropología política, las expresiones de cuño nacional-popular o populistas, según la caracterización de Laclau³¹, requerirían una mención específica.

Entre las condiciones derivadas de la implementación de políticas neoliberales en las que se instituye el rol del Estado y su organización destacan: la preponderancia de una lógica de mercado único en la producción y en el consumo; tercerización de la economía y auge de la circulación financiera; emplazamiento de una matriz transnacional de unidades de producción y desarrollo acelerado de tecnología (especialmente en renglones como la informática, los medios de comunicación y la telemática), que se acompañan de una nueva lógica ocupacional conocida por su “flexibilidad”. La flexibilización laboral desregula las relaciones laborales facilitando la entrada y salida de los trabajadores desde la perspectiva del empleador, y se complementa con una alta tasa de desocupación que disciplina a los ocupados, condicionando sus prácticas sindicales. A su vez, los sectores de la producción de menor entidad económica (las llamadas pequeñas y medianas empresas) deben recurrir al trabajo para sostener plantas de personal suficientes. La segmentación de los procesos productivos y, en general, la flexibilización y precarización de los mercados laborales, genera un incremento de la fragmentación (estratificación y heterogeneización) estatal e interestatal de la fuerza de trabajo. Esto redundaría en la pérdida de poder negociador de la misma, tanto en la esfera económica como en la política. El movimiento obrero pierde aún más su presencia social y se repliega a la esfera laboral, donde sus “resistencias” se toman más inmediatas o cuantitativas (economicistas).

Pese a las teorías sobre el “fin del trabajo”³² surgidas en el marco de las que postulan “fin de la historia”³³ las transformaciones políticas y sociales que trae aparejado este proceso de cambio económico, el “trabajo” sigue teniendo un papel central en nuestra sociedad como estructurador de la dimensión simbólica y gran organizador de la praxis social. La construcción de sentido en relación al “trabajo” se lleva a cabo en una temporalidad y espacialidad determinadas históricamente. Desde estas dimensiones, el trabajo en la sociedad capitalista ha gravitado en la estructuración del resto de las prácticas y procesos culturales (Sahlins, 1988). Las prácticas sociales, como los sujetos, clases y grupos que las realizan, no son homogéneas y por tanto una diferencia significativa entre ellas será el papel que se asigne al trabajo como fundamento de la vida individual y social, específicamente como proveedor de identidad. Esto es, aun con crecientes niveles de desempleo, las personas siguen constituyendo su ser social a través de relaciones sociales en y con el mundo laboral, aunque estas relaciones se fundamenten o expresen en la marginación o en la negación del trabajo. La ausencia o carencia de trabajo sólo agrega otra significación del mismo pero no la anula y por ello sigue siendo elemento fundamental en el sentido expuesto.

³¹ Laclau, E. (2005) *La razón populista* Buenos Aires: FCE. El autor dice “El pueblo es, ..., el protagonista central de la política, y la política es lo que impide que lo social cristalice en una sociedad plena, una entidad definida por sus propias distinciones y funciones precisas. Es por esta razón que, para nosotros, la conceptualización de los antagonismos sociales y de las identidades colectivas es tan importante, y que resulte tan imperiosa la necesidad de ir más allá de fórmulas estereotipadas y casi sin sentido como ser la ‘lucha de clases’” (p.309)

³² Se sugiere la lectura de: Rifkin, J. (1996) *El fin del trabajo. Nuevas tecnologías contra puestos de trabajo: el nacimiento de una nueva era* México: Paidós

³³ Se sugiere: Fukuyama, F. (1992) *El fin de la Historia y el Último hombre* México: Planeta

Por otra parte, resulta entendible que desde el trabajo es posible generar resistencia y, consecuentemente, posibilidades de razonabilidad en la dinámica de la racionalidad capitalista de destrucción de recursos y vidas. La reflexividad del lado del trabajo propone la lucha consciente de la razonabilidad contra la racionalidad.

Piqueras habla de sujeto histórico para identificar a “aquél que presenta conciencia y afán de historicidad, intencionalidad de crear sus propias coordenadas sociales. Por lo tanto, con proyecto alternativo global” (2002:4). Tanto García Linera, desde su perspectiva de intelectual y estadista, como Harvey en su aporte como investigador social desde la geografía, coinciden en que aún no ha surgido un proyecto que pueda, en el corto o mediano plazo sustituir al capitalismo

“cualquier alternativa postcapitalista es imposible a nivel local, es imposible a nivel estatal, una alternativa socialista, o pongamos el nombre que queramos, postcapitalista, que supere las contradicciones de la sociedad moderna, de la injusta distribución de la riqueza, de la destrucción de la naturaleza, de la destrucción del ser humano, tiene que ser una obra común, universal, continental y planetaria”. (García Linera, 2010:19).

El trabajo y la organización se ha expresado elocuentemente como forma de resistencia en distintos momentos de nuestra historia. Desde los inicios de esta etapa, el campo de la respuesta social a este proceso ha ido apareciendo tanto en el campo económico como en el campo político.

Desde fines del siglo XX, el movimiento zapatista en México, los Sin Tierra en Brasil, los movimientos piqueteros en Argentina, movimientos indígenas de Bolivia y Ecuador y expresiones sindicales que presentaron rupturas en las modalidades clásicas de acción de los trabajadores, muestran la actualización de prácticas surgidas y ejercidas en organizaciones políticas y en el movimiento obrero en las diversas conformaciones que ha conocido nuestro continente. Estas experiencias colectivas de lucha son potenciadas a través del tiempo con otras estrategias, surgidas de luchas más recientes en defensa de derechos conculcados o en la búsqueda de transformaciones sociales y políticas de más largo alcance.

En cuanto al campo económico, la denominada economía social/solidaria en los diversos países de América Latina, que abarca tanto a cooperativas como a asociaciones, empresas autogestionadas, agricultores familiares, grupos, redes, clubes de intercambio, que parten de la idea de emprendimientos económicos solidarios, se configura desde la confrontación con la concentración de los recursos materiales y financieros como efecto de las políticas neoliberales en lo que David Harvey denomina “acumulación por desposesión”, más que por las convicciones ideológicas que dieron lugar a construcciones de estas características en el siglo XIX. A pesar de ello y retomando la mirada del conocimiento subalternizado de nuestra América puede reconocer impulsos políticos y económicos, étnicos y criollos en trayectos históricos propios.

Estas experiencias de la nueva economía social/solidaria trascienden las condiciones impuestas por el mercado laboral y generan prácticas que merecen tener continuidad para

impulsar cambios duraderos en las relaciones entre los trabajadores, en el respeto por el medio ambiente y en la profundización de conocimientos específicos y generales de las actividades económicas.

Economía social, solidaria...

En el escenario precolombino, las culturas organizaron su vida económica, social y aun política sobre bases de acción colectiva. Pese al etnocidio y a la imposición de un modo de producción hegemónico, los valores y prácticas que orientan estas acciones colectivas siguen teniendo vigencia en la vida cotidiana no sólo de los grupos étnicos a lo largo de nuestra América sino también de las clases subalternas en nuestros países, demostrando la configuración socio-histórica de gran parte de nuestra población.

En otras latitudes y en confrontación con el capitalismo naciente, el concepto de Economía Social (ES) se configuró en la encrucijada de las grandes corrientes ideológicas del siglo XIX. Es así como podemos encontrar una corriente socialista, que apunta a la capacidad de auto-organización de la clase obrera; una corriente social-cristiana, influenciada por la encíclica *Rerum Novarum* (1891), llamada solidarista, sensible por los efectos de la revolución industrial y que privilegia las dimensiones sociales y morales, y se agrega una corriente liberal. El objetivo de las últimas era preservar las estructuras sociales existentes, mejorarlas y ajustarlas a las necesidades de todos los estratos sociales.

Entrado el siglo XX se produce la expansión de la empresa capitalista y con ella la generalización del trabajo asalariado y las asociaciones obreras tomaron la forma de sindicatos. Su función se asentaba en la reivindicación de mejores salarios y condiciones de trabajo, dentro de la empresa controlada por el capital. Las reivindicaciones también se extendieron al campo político y con el aumento de la productividad en la economía, el Estado fue adoptando una legislación laboral y social, junto con medidas de redistribución del excedente económico dirigido a los sectores más desfavorecidos.

Es en este contexto cuando las asociaciones de la economía social comienzan a fragmentarse en diversos conjuntos “especializados”, integrados a la economía de mercado dominante y al sistema democrático. Ejemplo de ello fueron las mutuales, que se especializaron en la cobertura de riesgos y las cooperativas especializadas en ahorro y crédito. Esta especialización marcó profundamente la economía social, que fue dejando el terreno político y perdiendo su vocación de cuestionamiento al modo de organización socioeconómica existente. De esta forma se materializa una disociación entre la economía (la esfera del mercado) y lo social (esfera del Estado), en detrimento de la identidad de la economía social.

La economía social se convierte, entonces, en un sector de la economía, formado por las organizaciones cuya especificidad es la de combinar una asociación de personas y una empresa (unidad de producción de bienes y servicios) cuya producción está destinada a satisfacer las necesidades del grupo de personas que son sus propietarias.

Ahora bien, partiendo del hecho, no siempre tan reconocido como evidente, de que toda economía es social en la medida en que no puede funcionar sin instituciones, sin el compromiso de las personas, sin el apoyo de las comunidades y del Estado (Bruyn, 1987), lo cierto es que, desde la economía, se suele considerar a 'lo social' como algo secundario en relación a las finalidades económicas (del mercado, claro está). Entonces, la 'economía social' sería aquella que reconoce las dimensiones sociales de la economía.

El movimiento zapatista en México, los Sin Tierra en Brasil, las experiencias piqueteras en Argentina y los movimientos indígenas de Bolivia y Ecuador, dan indicios de actualización de aquellas construcciones autogestionadas potenciadas a través del tiempo con otras estrategias y surgidas en luchas más recientes por la defensa de derechos conculcados o en la búsqueda de transformaciones sociales y políticas de más largo alcance.

En un marco amplio de experiencias podemos definir al subsistema de la Economía Social como aquél que incluye a todas aquellas unidades económicas en las que no existe separación entre propietarios/as de los medios de producción, trabajadores/as y los que toman las decisiones de la actividad y se distribuyen los ingresos. Pueden ser unidades unipersonales, familiares, asociativas o comunitarias. Pueden también tener diferentes formas jurídicas: cooperativas, asociaciones civiles, sociedades de hecho. En concordancia con este tipo de relaciones sociales de producción, la lógica de estos actores apunta a satisfacer las necesidades de sus integrantes –de acuerdo con criterios culturalmente definidos– en las mejores condiciones posibles, a diferencia de las empresas capitalistas, basadas en el trabajo asalariado, cuya lógica es la maximización de la tasa de ganancia vía acumulación privada del capital.

En nuestro país, el impulso de los grupos organizados y la variación de las políticas de los últimos diez años fue promoviendo algunos avances desde la política pública vinculada al sector, que resultan parciales e incompletos, quizás obedeciendo a una concepción disvaliosa del subsector de la ES. Se han sancionado leyes que pusieron en práctica herramientas como el monotributo social, para atender el acceso a una jubilación básica y a la obra social; la marca colectiva, para facilitar el acceso al patentamiento de marcas de productos de la economía social y de ese modo fortalecer la competitividad y comercialización; el microcrédito, para el acceso a pequeños créditos por parte de emprendedores individuales mediante una organización administradora, y la reforma de la ley de quiebras, que posibilita la continuidad de la unidad productiva por parte de cooperativas conformadas por los trabajadores de la empresa fallida.

Una experiencia puntual en la Provincia de Buenos Aires, realizada entre 2006 y 2007, da indicios de intentos un poco más amplios e institucionalizados, poniendo en juego una concepción distinta a la hegemónica para el subsistema que propiciara una participación efectiva de los sectores más vulnerables inscriptos en la economía social. A través del Expediente N° 2158-949/06 del registro de la Jefatura de Gabinete de la Provincia de Buenos Aires fechado en La Plata el 20 de febrero de 2006, se crea el Consejo de Integración social, como unidad ad-hoc, en la órbita de la Jefatura de Gabinete de la Provincia de Buenos Aires. Los fundamentos para llevar adelante este instrumento son los siguientes

“...resulta necesario manifestar que en los últimos años, las organizaciones sociales han adquirido un protagonismo creciente en el campo del desarrollo social y en la búsqueda de respuestas innovadoras a los desafíos que enfrentan las sociedades contemporáneas; que asimismo, dichas organizaciones juegan un papel central en la consolidación del régimen democrático, garantizando la expresión del pluralismo, la defensa de los derechos y estimulando activamente la participación ciudadana en la esfera pública; que a su vez, las referidas entidades realizan un trabajo significativo en la satisfacción de necesidades básicas y en la provisión de servicios vinculados a la educación, la salud, la asistencia y promoción social, el empleo y la capacitación ocupacional, la vivienda, la cultura, la promoción de derechos humanos y sociales, y el apoyo a grupos vulnerables; que en orden a lo expuesto, la referida Jefatura de Gabinete, propicia la creación del CONSEJO DE INTEGRACION SOCIAL, como unidad ad-hoc, a los fines de fortalecer y organizar los espacios de participación ciudadana; que la Ley N° 13.175 –de Ministerios- faculta a la Jefatura de Gabinete a proponer la creación de comisiones interministeriales, o de cualquier nivel de integración, que hagan a la mejor ejecución, coordinación y control de gestión de los planes, programas y proyectos emanados del Poder Ejecutivo; que resulta imperioso facilitar canales de participación y deliberación a todos los actores de la sociedad, como así también, generar mecanismos efectivos de diálogo y coordinación entre los protagonistas políticos y sociales que permitan la construcción de consensos;...”

Esta experiencia resultó un intento de inclusión de agentes sociales, quienes, hasta ese momento, no tenían participación directa y activa en la planificación y ejecución de políticas de Estado, tanto a nivel provincial como nacional. Con esta acción gubernamental se dan pasos en el reconocimiento por parte del Estado de las organizaciones piqueteras que, surgidas en los '90 y fortalecidas después de las históricas jornadas de diciembre de 2001, resultaron eje de la resistencia a las políticas neoliberales aplicadas por los sucesivos gobiernos.

Obviamente, la condición principal para que ésta y otras prácticas sean recreadas es que estos grupos organizados que sostienen parte de la vida económica, social y política de las sociedades de estas latitudes sean visibilizados, interpelados e interpelantes de los poderes públicos y se encuentren las mediaciones necesarias para generar otras formas de hacer política pública, atendiendo a los saberes y experiencias de las que han sido constructores y protagonistas.

Estos procesos, a través de los cuales nuevos sujetos económicos surgen para dar respuestas colectivas a través de construcciones políticas movimientistas exigen la interpelación del Estado acerca de su rol. En este sentido, la respuesta estatal en el gobierno kirchnerista entre 2003 y 2015 fue un paso importante pero se evidenció parcial, ya que no se tomó a la ES como variable alternativa, objeto de la acción estatal, tal como se vincula con otros actores económicos (PYMES, gran industria, conglomerados agroalimentarios), que son sujeto de crédito o subsidio en escala. La mirada hegemónica visualiza a los actores de la ES

como participantes de experiencias micro, de relativo impacto socio-económico y por ende, se brindan respuestas insuficientes. En suma, el Estado tiende a considerar que la ES está en el campo de las políticas sociales, más que de la economía. Sin embargo, ésta ha sido la mirada más progresista de las últimas décadas.

Tanto en Venezuela como en Bolivia y Ecuador desde las Constituciones Nacionales se estableció un marco normativo que permitió generar leyes y organismos estatales ejecutivos para el impulso de la ES. En Venezuela se sancionó la “Ley para el Fomento y Desarrollo de la Economía Popular” en junio de 2008; en Ecuador se sancionó la “Ley orgánica de la economía popular y solidaria y del sector financiero popular y solidario” en abril de 2011.

Los gobiernos de la región que confrontaron y confrontan, con distintas estrategias y profundidad, las lógicas de la globalización neoliberal han encontrado una fuerte resistencia en expresiones políticas que representan los intereses de las grandes corporaciones y de los sectores concentrados de la economía quienes, con el apoyo de los medios de comunicación hegemónicos, que exhiben como algunos de sus objetivos, la devaluación del costo del trabajo y la desarticulación de los procesos de redistribución de la renta nacional a que se abocaron los gobiernos posneoliberales, intentando generar una vez más la invisibilización, subalternización y vulneración de derechos de las mayorías.



Construcciones políticas alternativas: nuevos y viejos caminos

En el análisis de lo global desde las características de nuestras sociedades, observamos nuevos y viejos caminos que se recorren en tránsito hacia transformaciones que den respuesta a intereses mayoritarios. El siglo XX ha sido presentado como un campo de batalla entre dos sistemas, donde pareciera que uno ha sido el “triunfador”; pero como las causas que motivaron el surgimiento de su modelo antitético siguen presentes, esto es la injusticia en la distribución de bienes y servicios, la dominación de una clase sobre otras, de unos países sobre otros, se trataría de un capítulo no cerrado.

Emir Sader caracteriza al siglo XX como un siglo de revoluciones y contrarrevoluciones; “fue un siglo marcado por gobiernos nacionalistas, golpes militares, proyectos socialistas –por primera vez en la historia de América Latina- y gobiernos neoliberales”. (2009:34)

Hubo desde los '70 fenómenos políticos dignos de ser analizados que propusieron, por diversas vías, la revalorización de lo democrático, entendido como mecanismo de decisión y protagonismo colectivo. Aparece en muchas fuerzas políticas como superación hacia el interior de sí mismas y como resignificación del rol que le asignaban al pueblo en el proceso de construcción política. Por esto, en el análisis de los gobiernos comunales que en Brasil, Venezuela y Uruguay alcanzaron fuerzas políticas contrahegemónicas (el PT, la Causa R y el Frente Amplio) en las décadas del ochenta y del noventa, Marta Harnecker los llama "gobiernos de participación popular", ya que ese es el principal objetivo que se busca, el avance en mejoras concretas logradas con el concurso de los sectores poblacionales más humildes como parte del Estado. Dice Marta Harnecker que "los gobiernos autoritarios de derecha ganan las elecciones apoyados, muchas veces, por los sectores más pobres de la población... y usan el poder que les confiere el acceso a las alcaldías para beneficiar, con un estilo autoritario, verticalista a los sectores sociales de mayor poder adquisitivo...En este sentido existe una diferencia nítida con los gobiernos de participación popular. Estos últimos se orientan por el lema artiguista: los infelices deben ser los privilegiados y tratan de buscar prioritariamente soluciones para los que siempre fueron humillados y estuvieron desamparados". (1995:22)

Asimismo, la irrupción en escena del Ejército Zapatista, al momento de ponerse en vigencia en México el NAFTA (tratado de libre comercio de América del Norte) propone otros puntos de mira y otra composición de las fuerzas en conflicto y disputa:

"Decimos nosotros que, en lugar de derrocar o destruir un sistema, o derrocar o destruir un gobierno y poner otro, lo que necesitamos es abrir un espacio de lucha política donde la ciudadanía, o la mayoría de la gente, pueda tener participación política y opinar y decidir qué sistema social, qué sistema político, qué gobierno es el que quiere. Nosotros decimos que no importa tanto quién está en el gobierno sino cuál es la relación de ese gobierno y los gobernados"³⁴.

Si tomamos en cuenta que este movimiento surge en una región donde previamente trabajó durante diez años; que desde los textos, testimonios e imágenes que nos han llegado podemos apreciar una presencia indígena masiva y decisoria, revistiendo características de todo un movimiento político-cultural; y que a su vez han "adaptado la herramienta", elaborando una política de medios de comunicación moderna y acertada, encontramos que aporta a la revalorización del concepto de democracia, a la búsqueda de participación popular en la decisión política, a la organización regional, al rescate de la historia y la cultura propia, a la adopción de nuevas tecnologías y la aplicación de la fuerza armada cuando parecía que esta metodología de lucha había quedado atrás en nuestro continente salvo con las FARC en Colombia.

En El nuevo topo, Sader (2009) plantea que, con la disolución de la URSS, "el mayor cambio mental fue la ruptura con cierta concepción evolucionista de la historia. Incluso los que no aceptaban concepciones deterministas y economicistas, que daban por cierto y seguro que

³⁴ Extraído de un reportaje al Subcomandante Marcos (EZLN) realizado por el periodista y poeta Juan Gelman publicado en el diario Página 12 del 14-04-96

la historia avanza de un modo de producción a otro, no concebían la posibilidad de que la URSS y el campo socialista desaparecieran ni tampoco la de retornar al mundo capitalista” pero, continúa diciendo, “la revolución nunca se repite de la misma manera y siempre tiene cara de hereje. Perseguir los itinerarios del topo, recuperar el papel de ‘descubridor de señales’, como hacía Marx, es reencontrar los hilos que articulan, contradictoriamente, lo real y lo futuro” (2009:27).

Ya ubicados en procesos más actuales de nuestra región, Sader expone su principal interrogante que es cómo en el continente americano que posee el más alto grado de desigualdad del mundo pueden haberse dado cambios repentinos y profundos que transformaron el “paraíso neoliberal” en un “oasis antineoliberal”. En esa búsqueda se hace las siguientes preguntas: “¿Qué ocurrió en el continente? ¿Cuál es la izquierda que se constituyó como fuerza hegemónica alternativa? ¿Por qué ocurrió en América Latina? ¿Qué sujeto se construye o se transforma en el hito de la lucha antineoliberal?” (2007:36)

Actualmente estos debates se han continuado en desarrollos teóricos y políticos. Esta parece ser hoy la principal batalla contrahegemónica; si la antítesis del capitalismo decimonónico fue el socialismo, y el siglo XX el campo de lucha en que se desarrolló un enfrentamiento sistémico entre ambos modelos, cabe analizar en tal sentido dos cuestiones: si esta contradicción sistémica sigue vigente (que en el trasfondo implica analizar la posibilidad de plantear una sociedad socialista); y a la par redefinir el lugar de una auténtica democracia. Desde nuestra visión, la contradicción capitalismo-socialismo sigue vigente y la redefinición de los espacios democráticos y de participación popular son herramientas determinantes para la transformación social y económica de la sociedad global a la luz de reflexiones y construcciones producidas desde espacios académicos y políticos orientados por las “epistemologías del sur”.

La filósofa Isabel Rauber (2014) plantea que “el Estado es apenas una herramienta, medular, pero herramienta. Puede emplearse con la esperanza de recuperar un ‘capitalismo de bienestar’, sin poner en cuestión el contenido y el papel de clase del Estado, ni las bases jurídicas que configuran su institucionalidad. O puede convertirse—articulado con la participación popular—, en un instrumento político para impulsar cambios revolucionarios, apostando a transformar las bases, el carácter, los contenidos y el papel social de dicha institución.”

El caso de Bolivia es para nosotros paradigmático, dados los acendrados parámetros coloniales y racistas de las élites y de la absoluta mayoría de los gobiernos históricamente considerados hasta la irrupción en la escena política del Movimiento al Socialismo (MAS), que llevó al dirigente sindical de origen aymara Evo Morales a la presidencia el 22 de enero de 2006. El proceso de transformación de la matriz estatal generado desde esta conducción política es analizado por Álvaro García Linera, quien acompaña desde la vicepresidencia y examina desde su posición de intelectual orgánico. García Linera (2014) rescata el valor de la construcción democrática desde la asunción de Evo Morales. Plantea que “...esta conversión de la democracia como método revolucionario no ha venido como una mera apropiación de la

mirada mutilada, fragmentada de la democracia de los gobiernos conservadores y neoliberales; lo que ha sucedido en América Latina es una apropiación social de la democracia (...) a partir de las luchas sociales urbanas y rurales, obreras y campesinas, indígenas y juveniles, populares. La democracia ha ido transformando y enriqueciendo su contenido, atrás hemos dejado las democracias fósiles, las del ritual de la elección cada cuatro o cinco años...”³⁵ Plantea que el gobierno de Bolivia es actualmente un gobierno de movimientos sociales, lo que plantea un dilema conceptual

“... este horizonte, este proyecto de movimientos sociales, estos funcionarios que emergen de sectores sociales, y esta conversación continua y esta aprobación de las medidas estructurales que se toman del gobierno en las asambleas de los sectores sociales movilizados hacen de nuestro gobierno un gobierno de movimientos sociales. Pero a la vez estamos hablando de un gobierno del Estado y todo Estado por definición que hemos dado al principio, es un monopolio. Pero entonces aquí hay una contradicción: Estado por definición es monopolio, y movimiento social por definición es democratización de la decisión. El concepto de gobierno de movimientos sociales es una contradicción en sí misma, sí, ¿y qué? Pero esta contradicción vive entre monopolio y desmonopolización, entre concentración de decisiones y democratización de decisiones, tiene que vivirse en un horizonte largo. Ahí viene la categoría de Gramsci del Estado integral. En un momento, decía Gramsci, en que los monopolios no sean necesarios, Estado sería meramente como gestión y administración de lo público y no como monopolio de lo público.” (García Linera: 2010: 17).

Las reflexiones a que dan lugar estos ejemplos pueden servir como punto de partida en el análisis de lo que consideramos auténticos intentos de democracia, operando rupturas en el concepto o interpelándolo una vez más, ya que una democracia sin participación popular, tal como parece ser el paradigma de las democracias de mercado, es un contrasentido, una negación del concepto mismo de democracia.

A modo de in-conclusión

Siguiendo a Gilberto Giménez (2007:9), la cultura, materia específica de la disciplina antropológica, podría definirse como “el proceso de continua producción, actualización y transformación de modelos simbólicos (en su doble acepción de representación y de orientación para la acción) a través de la práctica individual y colectiva, en contextos históricamente específicos y socialmente estructurados”.

³⁵ Publicado por el XX Foro de São Paulo, reunidos en La Paz, Estado Plurinacional de Bolivia, del 25 al 29 de agosto de 2014

Las disputas de sentido en los campos político y económico con la aparición de nuevos sujetos que orientan sus acciones en la confrontación de un sistema que distribuye desigualmente tanto los bienes materiales como simbólicos, nos hace prestar atención a los procesos que vivimos como sociedades de Nuestra América en los últimos años en instancias inacabadas y con avances y retrocesos en relación con objetivos planteados.

Múltiples agentes colectivos que actúan socialmente, políticamente y comunitariamente en nuestra región se han planteado una transformación progresista y democrática del capitalismo tomando diversos caminos y generando rupturas conceptuales y epistemológicas.

Piqueras señala que la irrupción en escena "de los que fueron negados, impedidos" lleva la impronta de que cada lucha es una aspiración por hacer visible lo invisible, por devolver al capital su expresión concreta de violencia y despotismo enfrentando a la abstracción que adquiere en su forma mundializada y por recuperar la concreción de las relaciones humanas que subyacen a su dominio.

Nuevamente la voz de Isabel Rauber (2001) nos indica que "la existencia de una multiplicidad de actores sociopolíticos lleva al reconocimiento de la objetividad del carácter plural del sujeto popular en Latinoamérica. El pluralismo resulta, por tanto, una característica y una condición importante para articular a los actores políticos en el proceso de construcción del sujeto popular del cambio."

Tal vez esos caminos, aún incompletos y que a veces parecen no llevar a ningún destino, deberían evitar atajos y armarse de la paciencia del artesano sin perder de vista la urgencia de los que sufren.

Frente a la fuerza de la imagen, de lo que circula "mundialmente" en forma cotidiana y permanente, las relaciones personales permanecen en el dominio del colectivo como cimiento de nuevas construcciones. Lo regional, lo local cobra entonces otra dimensión; permite anudar nuevos lazos, recuperar tejidos solidarios. En ese sentido, desde las múltiples organizaciones se ha confrontado aun desde la hoja que circula de mano en mano con el referente periodístico de masas, aunque esa alienación entre la vida y lo televisado o construido por el discurso hegemónico parezca haber llegado a un punto de no retorno. Se ha buscado oponer a los valores propios del modo de producción con sus lógicas del mercado y frente a la precarización y al creciente despotismo de las relaciones laborales, otra forma de entender las relaciones de producción con base en experiencias de lucha de nuestro pueblo y de los antiguos habitantes de estas tierras.

Las luchas adquieren, sin contrasentido y desde lo local, una forma más universal y a la vez diversificada. Lo político se intuye cada vez más implicado en lo social. Piqueras (2002) visibiliza como parte de la estrategia de confrontación, la politización de la vida cotidiana o lo que es lo mismo, la socialización de la política y la exigencia de dar respuesta a la colonización del mundo de la vida, al decir de Habermas, (1987) que el capital emprende en su dinámica de extensión del valor a todos los aspectos de la vida, activando el antagonismo entre la racionalidad vertical mercantil y la razonabilidad autónoma de los sujetos sociales.

En la medida que esas construcciones o resistencias se vayan haciendo más radicales, abordadas desde las raíces que les han dado origen y capaces de generar y hacer confluír sujetos en pos de la transformación social, se habrán dado pasos en el sentido del valor de la vida que el capitalismo acecha a través de multiplicidad de recursos que devalúan la materialidad, la interpretación y la proyección de la Humanidad.

Bibliografía

- Bruyn S. (1987). *Beyond the Market and the State*, Co-editor: James Meehan, Philadelphia, PA: Temple University Press.
- De Souza Santos B (2014) Síntesis del conversatorio de 'Epistemología del Sur y Utopía' de Boaventura de Sousa Santos, en la Universidad Andina Simón Bolívar , 16 de abril de 2014. Disponible en: <https://andamosjuridicos.wordpress.com/2014/04/17/boaventura-de-sousa-santos-la-epistemologia-del-sur-como-postura/>
- Fukuyama, F. (1992) *El fin de la Historia y el Último hombre* México: Planeta
- García Linera, A. (2010) Conferencia magistral: "La construcción del Estado". Cátedra Libre Salvador Allende. Facultad de Derecho. UBA. 9 de abril de 2010. Mimeo
- Geertz, C (2005) "Descripción densa: hacia una teoría interpretativa de la cultura." En: *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa (decimotercera reimpresión)
- Giménez, G. (2007) *Estudios sobre la cultura y las representaciones sociales*. Guadalajara: CONACULTA/ITESO. Capítulo I "La concepción simbólica de la cultura" (p. 9)
- Godelier M. (1976). *Funcionalismo, estructuralismo y marxismo* Barcelona : Anagrama
- Godelier, M. (1976). "Introducción". En Godelier, M. (Comp). *Antropología y economía*. Anagrama: Barcelona.
- Habermas, J. 1987. "Teoría de la acción comunicativa. Volumen 1: Racionalidad de la acción y racionalización social". Madrid: Taurus.
- Harnecker, M. (1995). *Haciendo camino al andar* Santiago: FLACSO/LOM Ediciones/MEPLA
- Kaplan, D. y Manners, R. A. (1981). *Introducción crítica a la teoría antropológica*. México: Editorial Nueva Imagen
- Piqueras Infante, A. (2002). *Movimientos Sociales y Capitalismo, Historia de una Mutua Influencia*. Alzira: Germania
- Quijano A. (2000). "Colonialidad del Poder, Eurocentrismo y América Latina". En Edgardo Lander (comp.) *Colonialidad del Saber, Eurocentrismo y Ciencias Sociales* Buenos Aires: CLACSO-UNESCO.
- Rauber, I. (2001) "Actores sociales, luchas reivindicativas y política popular" En: *Rebelión. Pasado y Presente XXI Quinta Edición* (digital) <http://www.rebelion.org/docs/4856.pdf>
- Rauber, I. (2014). "Gobiernos populares latinoamericanos en el ojo de la tormenta" Disponible en: <http://www.nodal.am/2014/11/gobiernos-populares-latinoamericanos-en-el-ojo-de-la-tormenta-por-isabel-rauber/>

- Rifkin, J. (1996). El fin del trabajo. Nuevas tecnologías contra puestos de trabajo: el nacimiento de una nueva era México: Paidós.
- Sader, E. (2009). El nuevo topo: los caminos de la izquierda latinoamericana Buenos Aires: Siglo XXI. Editores Argentina.
- Sahlins, M. (1988). Cultura y Razón Práctica. Contra el utilitarismo en la teoría antropológica Barcelona: Editorial Gedisa
- Tello C y Ramírez. (1997). "Diversidad e integración: las construcciones políticas alternativas frente a la globalización". Revista electrónica Noticias de Antropología y Arqueología (NAYA). ISSN 0329-0735.
- (2005). "Permanencias y rupturas en la clase trabajadora argentina frente a nuevos actores sociales" Congreso Latinoamericano de Antropología. Asociación Latinoamericana de Antropología (ALA). Rosario (Santa Fe) ISBN 987-20286-9-9.
- (2007). "Movimientos sociales y Estado: nuevos paradigmas de representación popular, participación democrática y agenda de políticas públicas". Actas de las 9nas. Jornadas Rosarinas de Antropología Sociocultural. Rosario. Publicado en formato digital. Edición limitada.
- Tello, C.; Olivera, N. (2010). "Cooperativismo y nueva economía social: desafíos socioeconómicos, políticos y tecnológicos". La Plata: Asociación de Universidades Grupo Montevideo (Augm). ISSN 1853 - 3507
- Wallerstein, I. (1990). "Análisis de los sistemas mundiales". En: Giddens y Turner (comps). La teoría social, hoy. Madrid: Alianza.
- Williams, R. (1980). "La hegemonía". En: Marxismo y literatura. Barcelona: Península.
- Wolf E. (1982). Europa y La Gente Sin Historia México: Fondo de Cultura Económica
- Worsley, P. (1974). El tercer mundo. México: Siglo XXI.

CAPÍTULO 5

Medicalización de la crianza infantil: un proceso para pensar aportes conceptuales de la antropología médica

María Adelaida Colangelo

Introducción

En este capítulo se explorarán algunos aportes conceptuales de la antropología médica a partir del análisis de un proceso particular: la medicalización de la crianza infantil en Argentina entre fines del siglo XIX y comienzos del XX.

La “medicalización” alude, en términos generales, al proceso continuo de extensión de las categorías e intervenciones de la medicina –también conceptualizada como biomedicina o medicina hegemónica³⁶- hacia nuevos ámbitos de la vida, los comportamientos y las relaciones sociales. Diferentes autores han abordado este fenómeno, compartiendo su caracterización general, aunque con algunos énfasis particulares. Entre ellos, pueden mencionarse a Illich (1975), Conrad (1982), Foucault, (1993), Menéndez (1990)³⁷. A su vez, Corrêa (en Chazan, 2000), en consonancia con los planteos de Illich, señala que la medicalización implica, además, a una redefinición de eventos vitales (en este caso, la niñez, pero también el envejecimiento, la reproducción, etc.) en términos médicos.³⁸

Por lo tanto, indagar en la medicalización de la crianza requiere dar cuenta del modo en que el cuidado y formación cotidianos de los niños, sobre todo durante la llamada “primera infancia” (entre el nacimiento y los dos años), se tornaron incumbencia de la ciencia médica.³⁹Ello

³⁶ Como se verá más adelante, con medicina, biomedicina o medicina hegemónica se hace referencia a un conjunto de prácticas y teorías acerca de la salud, la enfermedad, el padecimiento, el sufrimiento, la muerte, concebidos como procesos biológicos, que a fines del siglo XVIII se configura como un saber legitimado y como el único válido por criterios científicos y el Estado.

³⁷ Illich (1975), en una obra clásica acerca del lugar de la biomedicina en las sociedades occidentales contemporáneas, hace referencia a la “medicalización de la vida”; Conrad (1982) se centra en la medicalización de los comportamientos socialmente definidos como anormales; Foucault (1993) hace referencia a una “medicalización indefinida” a partir del siglo XX, cuando la medicina toma como objeto de su intervención no sólo la enfermedad, sino la salud; Menéndez (1990) sitúa a la “medicalización” como una de las funciones del Modelo Médico Hegemónico, ligada a la normalización y al control social.

³⁸ En efecto, tal como señala Illich (op. cit.), la medicalización implica una clasificación médica de las edades: “Esta clasificación llega a formar parte de la cultura cuando la gente acepta como verdad trivial que las personas necesitan atenciones médicas sistemáticas por el simple hecho de que van a nacer, están recién nacidas, en la infancia, en su climaterio o en edad avanzada.” (p.53).

³⁹ La etimología de los términos “crianza” y “criar” permite reconocer tres tipos de procesos que la modernidad occidental vinculó a la niñez y a su relación con la adultez: 1) la alimentación y el cuidado, 2) la educación y 3) la procreación o engendramiento. Estos tres procesos serán objeto del saber médico sobre la niñez que se consolida hacia comienzos del siglo XX.

supone comprender cuándo y cómo se construyó, tanto al interior del campo científico como de la sociedad en general, la creencia en la legitimidad de la medicina para intervenir sobre numerosas prácticas, hasta entonces privadas, referentes a la atención y educación cotidianas de los niños pequeños, reforzándose no sólo sobre la enfermedad, sino también sobre la salud. Esto hace necesario, a su vez, considerar las disputas del saber biomédico con otras ideas y prácticas existentes sobre la crianza y la niñez, que dicha transformación conllevó.

Para abordar ese proceso a partir de su expresión concreta, en un determinado periodo histórico de nuestro país, se retomarán resultados de dos investigaciones previas: una de ellas sobre pautas de crianza actuales en diferentes sectores socioculturales urbanos (Colangelo, 1996; 2006) y la otra sobre el abordaje médico de la crianza en Argentina entre 1890 y 1930, realizada mediante el análisis de fuentes documentales (Colangelo, 2008; 2011; 2012). La consideración de estos ejemplos particulares posibilitará, a su vez, una aproximación más general al lugar del saber médico en la construcción de problemas sociales, de categorías para nombrarlos y de modos de intervención.

A lo largo de este recorrido, se espera contribuir a visualizar los conceptos puestos en juego –“medicalización”, “hegemonía” y “subalternidad”, “modelos médicos” (Menéndez, 1990)- como herramientas que contribuyen a interpretar procesos sociales reales, a la vez que pueden ser interpelados por éstos.⁴⁰

Las condiciones para la medicalización de la crianza infantil.

Tal como lo señala Rodríguez Ocaña (2003), la mirada médica es uno de los elementos centrales en la definición del cuidado infantil y del estatus de la niñez en la actualidad. En efecto, las entrevistas con mujeres madres, realizadas en el marco de la mencionada investigación sobre pautas de crianza en diferentes sectores socioculturales urbanos mostraron que, por lo menos para los sectores medios urbanos, la crianza de un niño durante sus primeros años parece constituir algo demasiado delicado y riesgoso como para permanecer únicamente en la esfera de los cuidados familiares, requiriendo de la guía y supervisión de expertos. Son los médicos pediatras quienes ocupan prioritariamente ese lugar de especialistas, aunque sin haber desplazado totalmente a otros saberes, populares y familiares, que fundan su legitimidad en la experiencia. Es que este recurso al médico pediatra como la voz autorizada para opinar sobre la crianza de los niños no ha estado siempre presente, sino que puede considerarse resultado de procesos históricos relativamente recientes; procesos que no han concluido ni se han dado de la misma manera en todos los contextos ni grupos sociales.

Autoras como Badinter (1985) y Perrot (1989) han mostrado que, en las sociedades europeas, el cuidado cotidiano y la atención de de la salud de la mayor parte de los niños estuvo hasta aproximadamente mediados o fines del siglo XIX a cargo de las madres y otras

⁴⁰ Esta propuesta tiene como horizonte la construcción de conocimiento crítico, en el sentido en que lo enuncia Brusilovsky (1992).

mujeres de las familias que, eventualmente, eran aconsejadas por comadronas o curadores populares y sólo en ciertos casos de enfermedad grave, recurrían a médicos o a cirujanos. En nuestro país, el análisis de fuentes documentales ha evidenciado que puede situarse aproximadamente entre 1890 y 1930 el momento histórico en que la niñez se habría constituido y consolidado como un campo de conocimientos e intervenciones específicas, de articulaciones y disputas entre diferentes agentes sociales y disciplinas científicas, entre las cuales se encuentra y consolida la medicina infantil (Nari, 2004; Billorou, 2007; Colangelo, 2008).⁴¹

Llegados a este punto, surgen varios interrogantes: ¿de qué manera, por lo menos desde las perspectivas hegemónicas, la crianza de un niño ha pasado a requerir el acompañamiento y el control de profesionales especializados? ¿Qué procesos hicieron posible que las mujeres percibieran que cuidar y educar a un niño durante sus primeros años sea algo tan complejo y trascendente que no puede quedar sólo en sus manos y las de los adultos próximos? ¿De qué manera la medicina construyó y legitimó su lugar de saber experto acerca de la crianza infantil? Es decir, ¿cuáles fueron los procesos mediante los cuales la medicina extendió sus categorías e intervenciones sobre el cuidado cotidiano de los niños sanos? ¿En qué medida esto resultó de la disputa, aún inacabada, con otras ideas y prácticas sobre la crianza y la niñez? ¿Qué relaciones estableció con esos otros saberes -religiosos, tradicionales, familiares- existentes sobre la crianza infantil? Intentar responder a estos interrogantes requiere tener en cuenta que no cualquier proceso puede ser medicalizado en cualquier momento, sino que deben darse ciertas condiciones sociales para que ello suceda.

Un requisito indispensable para que ciertas prácticas o comportamientos puedan ser medicalizados, de acuerdo a los planteos de Conrad (1982), es que los mismos sean definidos como un problema a ser resuelto. Junto con ello -entre otras condiciones que menciona el autor- es necesario que las formas previas o tradicionales de abordarlo dejen de ser consideradas eficientes o aceptables y que, a su vez, la medicina disponga de algún tipo de respuesta que aparezca como más eficaz que las anteriores.

En el caso aquí analizado, encontramos que la medicalización de la crianza no pudo haberse producido sin la previa construcción de la mortalidad infantil como un problema social que requería ser resuelto, como parte de una nueva preocupación por la niñez en el marco de la denominada “cuestión social” de fines del siglo XIX y comienzos del XX.

“El bienestar de las naciones -afirma un médico anónimo argentino al comenzar el siglo XX- se encuentra radicado en los hogares maternos, y tiene su fundamento en la salud de los niños” (Guía maternal, 1900). Los hijos no sólo son considerados valiosos para su familia, sino en términos de “capital humano de la nación”, un capital a cuidar, desarrollar y administrar. Este discurso económico de conservación de los hijos es parte de un proceso más amplio que se da en Europa y otros países de América (Shorter, 1977; Ariès, 1981; Donzelot, 1990) y resulta de

⁴¹ El concepto de “campo” es empleado aquí en el sentido que le atribuye la teoría social de Bourdieu (1990, 1995). La conformación de este “campo de la infancia” puede verse objetivada, por ejemplo, en la implementación de varios eventos científicos que tiene a la niñez como objeto y en los que los médicos participan activamente (entre ellos, el Primer Congreso Nacional de Niño realizado en Buenos Aires en 1913 y el Primer Congreso Panamericano del Niño también realizado en Buenos Aires en 1916), en la constitución de especialidades profesionales centradas en el niño, como la pediatría, así como en los insistentes reclamos de distintos sectores por una legislación específica para la “infancia abandonada o delincuente”, concretada en 1919 con el Primer Código de Menores.

una nueva preocupación por la población, que deja de ser considerada un dato o un elemento dado por la naturaleza, para comenzar a ser construida desde el Estado a través de políticas migratorias, sanitarias y educativas.⁴²

Las asociaciones que se establecen entre riqueza, población y salud (González Leandri, 2000) enmarcan el amplio proyecto higienista que se consolida en Argentina a partir del último tercio del siglo XIX; proyecto orientado a lograr la “salud biológica y social”, abarcando prácticamente todos los aspectos de la vida y en el que el saber médico tiene el lugar central.⁴³ El higienismo constituye así el eje de abordaje de la denominada “cuestión social” de la época, que puede ser definida como la preocupación acerca de la capacidad de mantener la cohesión social ante las consecuencias no deseadas de la modernización capitalista y la inmigración masiva, expresadas en la construcción social de un conjunto de problemas asociados a la pobreza urbana (insalubridad, hacinamiento, enfermedades contagiosas, mortalidad infantil).⁴⁴

En ese contexto, se considera que la producción de futuros ciudadanos se ve amenazada no sólo por el progresivo descenso de la natalidad, sino sobre todo por la elevada cantidad de muertes que afecta principalmente a los recién nacidos y a los lactantes. Estas muertes son consideradas una verdadera “sangría” para el Estado (Podestá, 1888) y, conceptualizadas en términos de mortalidad infantil, ocupan un lugar central entre los problemas vinculados a la cuestión social de la época nacidos y a los lactantes.

Desde esa perspectiva y siguiendo el ejemplo europeo, la tasa de mortalidad infantil se transforma en uno de los principales indicadores del “estado material y moral de una nación” (Carreño y Schwarcz, 1927), enmarcada en la preocupación demográfica por el lento crecimiento vegetativo de la población y unida a una inquietud eugenésica acerca de la calidad de esa población- su “composición racial, social y moral”. Al mismo tiempo, dada su extrema vulnerabilidad ante la muerte, la primera infancia (periodo que abarca los dos primeros años de vida) es recortada como una etapa específica y crucial, en la que se van a enfocar el saber de la medicina y gran parte de las políticas sanitarias de la época.⁴⁵ Como ejemplo de esta nueva

⁴² De acuerdo a Foucault (2006), la aparición del concepto de población estaría vinculado al nuevo arte de gobernar que surge en las sociedades modernas cuando el poder del soberano se extiende más allá del poder exclusivamente territorial, para abarcar y administrar también “la cosas” existentes en su territorio. La población se constituye en objeto de análisis y de gestión, en relación con el cual se desarrollan la demografía y la higiene, dado que no se trata sólo de la cantidad de habitantes que deben poblar el territorio nacional, sino de las características -salud y vigor- que deben reunir para constituir la clase trabajadora. Así, tal como señala Torrado (2007), “población” es un concepto abstracto del análisis demográfico, construido en base a la estadística. En el mismo sentido, Otero (2007) señala que la estadística occidental del siglo XIX tuvo la función de suministrar una imagen de nación, definiendo el conjunto de características consideradas distintivas de los habitantes de cada Estado nacional.

⁴³ Recalde (1997) caracteriza este proyecto en términos de una “utopía higienista”, en tanto implica un amplio proyecto de sociedad basado en la búsqueda de la ‘la salud’, biológica y social. “Al formular este proyecto los médicos pusieron de manifiesto su vocación de ‘arquitectos sociales’. Su aspiración fue que el poder público sancionara legalmente sus prescripciones, encargándose de su ejecución o de la vigilancia de su cumplimiento. Los particulares también debían aceptar la tutela profesional y todos los aspectos de la vida íntima debían quedar sujetos a su regulación.” (82).

⁴⁴ El concepto general de “cuestión social” es tomado de los planteos de Castel (1997). Para la caracterización de la “cuestión social” en Argentina en relación al tema específico aquí abordado, ver Tenti Fanfani (1990) y González Leandri (2000).

⁴⁵ Cowen (2000), en un estudio sobre el tratamiento de la primera infancia en el Buenos Aires de fines del siglo XVIII y comienzos del XIX, alerta sobre la necesidad de particularizar el análisis en base a las transformaciones que allí se estaban produciendo. No obstante, si bien el autor demuestra claramente que la primera infancia “[...] era en el período tardo colonial y primeras décadas del siglo XIX, objeto de una creciente preocupación por parte de autoridades, círculos ilustrados y aun, aunque menos claramente, de sectores sociales que probablemente escapaban a las prácticas y costumbres de la elite porteña”, consideramos que aún no había adquirido el carácter de problema de Estado que tomaría a fines del siglo XIX.

preocupación, en 1890 el intendente de Buenos Aires, Francisco P. Bollini, nombra una comisión de médicos y demógrafos, encabezada por el higienista Emilio Coni, para determinar las causas de la elevada tasa de mortalidad infantil de la ciudad y sugerir acciones para su disminución; estudio cuyos resultados son reunidos en el informe Patronato y Asistencia de la Infancia en la Capital de la República.

De esta manera, puede observarse que las muertes de niños dejan de ser cuestiones del ámbito privado, para tornarse objeto de preocupación de los poderes públicos, que promueven registros detallados, cuantificaciones estadísticas –como tasa de mortalidad infantil-, investigaciones para analizar sus causas y proponer acciones para su disminución. Cabe reconocer en esas caracterizaciones, acciones y propuestas elementos centrales del proceso de construcción de un problema social, en los términos analizados por Bourdieu (1995). En efecto, tal como sucede con respecto a otros “problemas sociales” y parafraseando al autor, puede señalarse que la mortalidad infantil como categoría y como problema ha sido producida mediante de un trabajo colectivo de construcción y clasificación de la realidad social que implicó reuniones, peticiones, deliberaciones, organización de comisiones y organismos de asistencia, proyectos, etc., a lo largo del cual la muerte de los niños dejó de ser un problema privado, para pasar a ser un problema público e, incluso, un problema oficial.⁴⁶ Así, tal como también lo plantea Amstrong (1986) para Gran Bretaña, la creación de una tasa específica de mortalidad infantil evidenciaría la aparición de una conciencia social de estas muertes de bebés y, como parte del mismo proceso, la consolidación del reconocimiento social del bebé como una entidad particular.⁴⁷

Ahora bien, ¿por qué la medicina ha podido ocupar el lugar de saber experto para resolver este problema?

La identificación y construcción social de un problema a ser resuelto –en este caso, la mortalidad infantil- es una condición necesaria pero no suficiente para que un comportamiento o un ámbito de la vida sea medicalizado. Como ya fuera enunciado, resulta necesario, además, que pierdan valor los saberes hasta entonces utilizados para abordarlo y que la medicina muestre eficacia en su resolución, logrando legitimidad para sustituir a esos saberes legos.⁴⁸

⁴⁶“En todos los casos, se descubrirá que el problema aceptado como evidente por el positivismo ordinario [...] ha sido *socialmente producido* dentro de y mediante *un trabajo colectivo de construcción de la realidad social*; que fueron necesarios comités, reuniones, asociaciones, ligas de defensa, movimientos, manifestaciones, peticiones, demandas, deliberaciones, votos, tomas de posición, proyectos, programas, resoluciones, etc., para que lo que era y pudo haber seguido siendo un problema *privado*, particular y singular, se convirtiera en un *problema social*, un problema público del que se pueda hablar *públicamente* [...] o, incluso, en un problema oficial, objeto de tomas de posición oficiales, hasta de leyes y decretos.” (Bourdieu, 1995, p.179).

⁴⁷ Amstrong (1986) analiza el surgimiento de la mortalidad infantil como un problema socio-médico y el desarrollo de sus diferentes formas en Gran Bretaña, durante el siglo XX. Estudiando los registros de defunciones muestra que, si bien recién en 1877 las muertes de niños menores de un año fueron informadas específicamente en términos de “tasa de mortalidad infantil”, los datos para hacerlo estaban disponibles desde bastante antes.

⁴⁸ El concepto de “saber” es utilizado aquí a partir de una interpretación libre del modo en que lo plantea Foucault, en términos de un modo de construir conocimiento, que implica formulación de interrogantes, construcción de objetos de estudio, de conceptos, categorías y metodologías de indagación, vinculado a determinadas relaciones de poder y, por ello, participando en un modo de constituir sujetos sociales. Aspectos del saber se formalizan en la conformación de disciplinas científicas y se institucionalizan mediante la constitución de profesiones o especializaciones profesionales.

El proceso de medicalización: saberes en disputa

Los estudios realizados a fines del siglo XIX y comienzos del XX atribuyen las causas de la mortalidad infantil a las condiciones de vida de las madres obreras y de las familias pobres en general, pero, más especialmente, al carácter erróneo de los saberes y prácticas de crianza puestos en juego por las familias de los niños, especialmente sus madres. Se considera que, durante su primera infancia, los niños son seres especialmente frágiles y vulnerables, cuya vida se ve amenazada por dos enemigos: la miseria y la ignorancia, descritas como “dos viejas arpías que se nutren del cuerpo sonrosado de los niños” (Muniagurria, 1923:7). Pero –se plantea- si la primera puede ser disminuida a partir del progreso material del país y por medio de políticas sociales, la ignorancia es más difícil de combatir, por reproducirse en el interior de cada familia y oponer más resistencia a la razón.

Partiendo de ese diagnóstico, los médicos de la época buscan desautorizar tanto la confianza de las madres en sus propias percepciones y conocimientos sobre sus hijos, considerada causante de enfermedad y muerte, como la enseñanza informal sobre el cuidado infantil llevada a cabo por mujeres de la familia, calificada en términos de “prejuicios que sobre la crianza del niño se transmiten por tradición de madres a hijas” (Bertelli, 1924: 94). En el mismo sentido, la médica Esther Kaminsky argumenta que

Guían y aconsejan, por lo general, a la madre primeriza, vecinas ‘de experiencia’, que nunca supieron criar a sus propios hijos, y curanderas, las que aconsejan a la joven madre, en más de una ocasión, de un modo perjudicial y a veces funesto para la salud del niño. (Kaminsky, 1914: 90).

Las disputas de los médicos de la época con los curadores populares -los “curanderos”- son especialmente intensas y también se fundan en la ausencia de fundamento racional y científico de sus acciones y prescripciones. Son considerados más peligrosos que abuelas y vecinas, en tanto intentan competir con los médicos en la elaboración de diagnósticos y en la indicación de medicamentos u otras terapéuticas. Sus prácticas se presentan como fundadas en el engaño y la sugestión de los pacientes, en cuya ignorancia basan su poder de convocatoria. Por lo tanto, si bien existen medios legales para combatirlos, los médicos consideran que sólo una educación que permita la incorporación de explicaciones fundadas en la racionalidad científica será eficaz para evitar su influencia.

Con base en esos argumentos, los médicos se atribuyen la misión de luchar contra una toda una serie de creencias y prácticas arraigados en la mentalidad del pueblo – calificados como “supersticiones” o “prejuicios”- responsables, en última instancia, de las altas tasas de mortalidad infantil (alimentación del lactante mediante biberón o recurriendo a una nodriza, práctica de envolver al bebé con fajas que lo inmovilizan, uso del chupete, por ejemplo) y extienden el alcance de sus categorías y prácticas más allá de la enfermedad, haciendo foco en la salud infantil.

Estas disputas entre los saberes médicos y los saberes familiares y populares, constitutivas del proceso de medicalización de la crianza infantil, pueden también ser analizadas en términos de la construcción de relaciones de hegemonía y subalternidad que atraviesan los procesos de salud-enfermedad y atención, en los términos que propone Menéndez (1990; 1994).

Basándose en el concepto gramsciano de hegemonía⁴⁹, este autor analiza la construcción y expansión del saber biomédico en las sociedades occidentales o “modelo médico hegemónico” a través de un proceso constante, nunca del todo concluido, de subalternización de prácticas y teorías populares o tradicionales, como las de los “curanderos” -“modelo alternativo subordinado”- y aquellas puestas en juego por los propios sujetos o los integrantes de sus entornos familiares o comunitarios más próximos -“modelo de autoatención”.⁵⁰ Al definir estos modelos a partir de sus relaciones de hegemonía/ subalternidad, la perspectiva de Menéndez evita la esencialización de prácticas y representaciones médicas como si consistieran en conjuntos homogéneos, remitiéndolas al campo social en el cual se constituyen y entran en relación los diferentes saberes. Es por ello que el análisis del proceso de medicalización de la crianza infantil no puede reducirse al conocimiento del modelo médico hegemónico en sí mismo, pues éste no puede entenderse sin considerar los saberes y prácticas que subordina y sin ser ubicado en el proceso de construcción histórica de esas relaciones conflictivas y/o complementarias con los otros modelos.

Como parte de los procesos de construcción del abordaje médico hegemónico en la atención de la salud infantil, hacia fines del siglo XIX comienzan a configurarse dos especialidades médicas centradas en la niñez: la pediatría, centrada en el abordaje clínico y el seguimiento del crecimiento y desarrollo y, vinculada con ella pero también con la higiene, la puericultura, como “ciencia de aplicación” orientada a la transmisión y divulgación de métodos de crianza “racionales y científicos”.⁵¹ Sus nombres surgen en Francia en 1872 y 1864 respectivamente (Badinter, 1985).

Ese proceso de especialización profesional se produce a través de la puesta en práctica de un conjunto de estrategias de legitimación, tanto al interior del campo médico, mediante la creación de espacios académicos y eventos científicos propios, publicaciones especializadas y asociaciones profesionales, como hacia el exterior del mismo, mediante su relación con el Estado, su participación en las políticas públicas y las críticas a los saberes populares, religiosos y familiares sobre la crianza infantil. Asimismo, implica la construcción de un principio de clasificación que distingue entre los cuerpos y las enfermedades de los adultos y los de los niños, dando lugar simultáneamente a la definición de un objeto específico de intervención (la

⁴⁹ Tal como lo explica Williams (1980) la hegemonía constituye un proceso que se orienta a la construcción de un consenso sobre el orden social, a partir de la construcción de un sentido común sobre la sociedad y el lugar de cada uno en ella. Como resultado del mismo, los condicionamientos estructurales de un sistema cultural, político, económico, se presentan a la mayoría de los sujetos como las presiones y límites de la simple experiencia y del sentido común.

⁵⁰ Para una explicación y análisis detallado de estos diferentes modelos médicos, ver Menéndez (1990).

⁵¹ En nuestro país, es posible situar la constitución de la medicina en general como un campo científico profesional hacia 1870. Entendiendo el proceso de profesionalización médica en términos de la delimitación, por parte de los médicos diplomados, de un espacio para la práctica legítima y monopólica del “arte de curar”, González Leandri (1996; 2000) considera que los médicos en el Buenos Aires de la segunda mitad del siglo XIX ya conforman una profesión culta o erudita (“*learned profession*”), una elite pequeña pero influyente que depende fundamentalmente de una legitimación estatal.

infancia y, más específicamente, la primera infancia) y a la constitución de un grupo de profesionales especializados en su abordaje (los médicos pediatras y puericultores).

Así, como parte de las estrategias de construcción de su legitimidad, los médicos de niños presentan su especialidad como parte de una ciencia superadora del oscurantismo atribuido a los saberes familiares y populares, vivenciando su quehacer como una verdadera “cruzada de la razón contra la ignorancia”. Así lo expresa uno de ellos:

El empirismo más peligroso dominaba, hasta hace poco, en el tratamiento de las enfermedades de los niños. Hace apenas algunos años, las causas de las enfermedades eran ignoradas; el prejuicio ejercía su acción libremente [...]. “[...] el estudio de la Pediatría, apenas conocido hasta hace pocos años, ha tomado un impulso considerable. [...] Es que esta rama de la medicina descansa sobre bases ciertas; se ha substituido al empirismo, las ideas exactas de la ciencia que nunca mejor y con mayores resultados fueron aplicadas; nos enseña a preservar y a corregir los males, y nos enseña que el niño muere generalmente por ignorancia o por error. (Morquio, 1906: 2).

Sin embargo, además del valor especial que el pensamiento positivista de la época asigna a la ciencia como conocimiento verdadero u objetivo, se requiere de algún grado de eficacia comprobable y real de la medicina en el descenso de la mortalidad infantil para que la medicalización pueda llevarse a cabo, aunque sea parcialmente. Y esta eficacia es proporcionada en gran parte por las “revolución pasteuriana” que, a fines del siglo XIX, dota a la pediatría y la puericultura de un saber positivo, demostrable científicamente, en nombre del cual se seleccionan y fundamentan numerosas reglas prácticas de crianza, sobre todo las que se refieren a la alimentación y la higiene del niño.⁵²

En efecto, siendo la causa principal de las muertes de recién nacidos y lactantes las infecciones gastrointestinales producidas por bacterias presentes en los biberones, en las leches compradas o en los chupetes de trapo empleados en la época, los descubrimientos de Pasteur acerca del papel de los microorganismos como causa de las enfermedades proveen no sólo una explicación de ciertas enfermedades, sino un fundamento para acciones concretas y recomendaciones, como el énfasis en la lactancia materna, la necesidad de hervir la leche comprada y de esterilización los biberones. Tal como observa Boltanski (1969) para el caso francés, la revolución pasteuriana permite a la medicina, a partir de 1880 aproximadamente, dotar a sus indicaciones sobre la crianza de una teoría en torno de la cual se cristalizan reglas y saberes hasta entonces dispersos, mal articulados entre sí, incluso contradictorios- aunque no todas tengan que ver con el combate de los microorganismos, como el establecimiento de horarios o de una disciplina en el sueño del bebé.

Sin embargo, pese a la insistencia de los médicos, las madres no abandonan fácilmente la consulta a otras mujeres próximas (madres, suegras, amigas) o a curanderos, a la hora de

⁵² La “revolución pasteuriana” alude a las transformaciones en las concepciones médicas (y científicas en general) generadas por los descubrimientos de Pasteur acerca del papel de los microorganismos –teoría microbiana-. en el origen de las enfermedades y el consiguiente desarrollo de las técnicas de asepsia, antisepsia e inmunización para evitarlas.

resolver dificultades en la crianza de sus hijos. La idea de que la crianza de un niño es un asunto médico no parece resultar fácilmente asimilable, posiblemente porque forma parte de las actividades de la cotidianidad familiar y tal vez, también, debido a la distancia social que separa a gran parte de la población de la figura del médico. De allí que la tarea de vulgarización de los principios de la higiene infantil constituya el eje de gran parte de las acciones de la puericultura que, por su énfasis en los aspectos preventivos, despliega un amplio proyecto pedagógico orientado a implantar en la población la creencia en el valor de la salud del niño y en la capacidad objetiva de la ciencia para asegurarlo.

Con esa finalidad, entre 1890 y 1940 se produce una proliferación de manuales, folletos, cartillas, revistas, destinados a divulgar entre las madres los principios científicos de la crianza infantil, en los que se describe detalladamente el modo, el tiempo y las operaciones con que debe realizarse cada tarea de cuidado del niño –alimentación, baño, vestido, juegos, etc. A estos consejos escritos, se suman los vertidos verbalmente en clubes, parroquias, sociedades obreras, el seguimiento y las recomendaciones recibidos en establecimientos de salud (dispensarios de lactantes, institutos de puericultura, consultorios pediátricos de hospitales), así como la presencia de las visitadoras de higiene. Por otro lado, la puericultura comienza a enseñarse en las escuelas de niñas, dado que el cuidado del niño desde una perspectiva higiénica pasa a formar parte de lo que se considera que las mujeres deben aprender para cumplir su rol en la sociedad. Partiendo de la idea de que educar a la madre es la mejor forma de proteger indirectamente al hijo, se espera que la guía de la ciencia tome en la crianza del niño el lugar hasta entonces ocupado por los consejos de los curadores populares y de las mujeres de la familia o cercanas a ella

En sus textos y consejos orales, los pediatras y puericultores no sólo indican acciones concretas de cuidado, sino la necesidad de seguir un procedimiento que inscriba esas acciones en una serie ordenada de pasos a la que se atribuye un fundamento científico. En otras palabras: se proponen enseñar a las madres un método racional y científico para criar a sus hijos.

El método de crianza prescrito implica un orden y una especial relación con el tiempo, a partir de lo cual se definen minuciosamente la secuencia y la duración de las diferentes operaciones de cuidado del niño. Ello se traduce en un conjunto de recomendaciones y reglas que constituyen el texto central de las obras de divulgación de la puericultura y que se refieren a la alimentación (frecuencia, duración, posición para amamantar), el baño y la higiene del niño en general (momentos del día en que se efectúan, frecuencia, duración), el vestido (prendas y modo de colocarlas) y aún las salidas y los juegos. Dichas reglas se orientan no sólo a una disciplina de los hábitos infantiles, sino también de las actitudes y prácticas de cuidado realizadas por los padres o, más bien por las madres, de las que se requiere orden, firmeza y mesura de carácter. De esta manera, puede afirmarse que la enunciación de estas reglas de la “buena crianza” ha estado atravesada por categorías morales y valores asociados a la maternidad; categorías morales que son categorías de clase y profesionales.⁵³ No obstante, como esta transmisión no se produce sobre un vacío de prácticas y representaciones, son

⁵³ Para un análisis más detallado de estos aspectos, ver Colangelo (2012).

numerosas las resistencias de las familias que, según se quejan los médicos, acatan parcialmente sus consejos, desertan de las consultas o concurren sólo por interés en el alimento que se les proporciona para los niños.

Llegados a este punto, resulta oportuno realizar dos señalamientos acerca del modo en que este proceso de medicalización de la crianza es aquí concebido y analizado. En primer lugar, no debe vérselo como un proceso unívoco y definitivo sino, por el contrario, complejo, difícil - aún inacabado-, que ha involucrado no sólo la acción de los médicos, sino también de las mujeres y familias, las cuales resistieron, negaron, pero también negociaron y en parte incorporaron, concepciones y prácticas higiénicas en la crianza de sus niños. Además, cabe señalar que implicó un proyecto genuinamente emprendido y vivido por los médicos de la época como una cruzada contra la ignorancia. Con ello se pretende evitar ver en sus estrategias el producto de un cálculo premeditado de control, para poder entenderlas como fundadas en su propia creencia en el carácter legítimo y salvador de la ciencia.

Consideraciones finales. A modo de balance sobre el proceso de medicalización analizado

Entendido, en un sentido amplio, como la incorporación por parte de los saberes y prácticas de la biomedicina, de aspectos y ámbitos de la vida humana que anteriormente no eran de su incumbencia, el proceso de medicalización de la crianza infantil aquí estudiado implica un conflicto constante con otros saberes y prácticas, conflicto a través del cual no sólo se busca imponer un conjunto de pautas y principios sobre el cuidado infantil, sino un modo de entender la niñez y definir su lugar con respecto a otros grupos sociales. Pensado en estos términos y tal como lo propone Menéndez (1990), es decir como parte de un proceso constante, nunca del todo concluido, de construcción de hegemonía por parte de la biomedicina, surge el interrogante acerca cuál ha sido el alcance de la medicalización de la crianza en el periodo histórico aquí considerado.

De acuerdo al análisis de fuentes documentales de la época (informes y estadísticas institucionales, artículos escritos por médicos) la medicalización parecería haber sido más intensa con respecto a la enfermedad infantil que al cuidado cotidiano del niño sano (Colangelo, 2012). Si bien la medicina se habría mostrado eficaz en la reducción de la mortalidad infantil, a la hora de criar a sus hijos, las mujeres y las familias no aceptarían ni pasiva ni rápidamente las nuevas prácticas e ideas de la puericultura. Y ello posiblemente debido a la distancia social y cultural que existía entre las familias de sectores populares y los médicos y visitadoras, pero también porque aquellas ya contaban con un cuerpo de saberes sobre la crianza infantil, que hasta entonces se había considerado eficaz y legítimo (Billorou, 2007).

En otros términos, cabe suponer que esas familias pudieron beneficiarse en parte de los medios provistos por la medicina para reducir la enfermedad y la muerte de sus niños, pero oponiendo ciertas resistencias a la intromisión que esto conllevaba en sus vidas cotidianas.

Más que aceptar en su totalidad los consejos médicos sobre la crianza, parecen haberlos inscripto como parte de un conjunto más amplio de saberes y estrategias de cuidado y formación infantil. La asistencia a establecimientos sanitarios como los dispensarios e institutos de puericultura posiblemente haya formado parte de itinerarios terapéuticos que también incluían a los curadores populares y a los tan criticados “consejos de viejas y vecinas”.

La medicalización de la crianza comenzaría a mostrarse más amplia y eficaz hacia 1920, con la consolidación del sistema de instituciones de atención médica, el apoyo de las visitadoras de higiene, la ampliación de la escolarización femenina, la extensión de la enseñanza de la puericultura en las escuelas y la conformación de incipientes sectores medios, en los que sintonizaba con las representaciones de la familia nuclear, el rol doméstico asignado a la mujer y una concepción de niñez que enfatizaba su lugar como objeto de protección y formación.

Sin embargo, a lo largo de este proceso complejo, más allá de las resistencias de, o mejor dicho, en las disputas con otros saberes y prácticas, la pediatría logró legitimarse en el campo científico y social más amplio como saber experto en la crianza infantil, instalando una distinción, permanentemente redefinida, con esos otros saberes considerados legos. Sin embargo, la construcción -nunca del todo concluida- de esa posición hegemónica, no implicó que dejaran de existir otros modos de realizar el cuidado de los niños, pero sí que estas prácticas y representaciones “otras” fueran subalternizadas y que las madres y familias que las utilizaban pasaran a ser culpabilizadas de gran parte de los problemas de salud que pudieran acontecerles a sus hijos.

De esta manera, en este capítulo se ha intentado mostrar no sólo las transformaciones que la medicina puede haber generado en los modos de cuidar y formar a los niños, sino también las resistencias y reapropiaciones con respecto a ese saber que madres y familias pueden haber puesto en juego, desde sus conocimientos y prácticas populares, religiosas, familiares. Ello conduce a subrayar la necesidad de pensar la crianza como una arena de disputas –más que como un conjunto de prácticas y representaciones monolítico y estable- y a la medicalización como un proceso complejo, tenso e inacabado.

Bibliografía

- Amstrong, D. (1986). “The invention of infant mortality”. *Sociology of health & illness: a Journal of Medical Sociology*, V. 8, nº 3.
- Ariès, P. (1981). *História social da criança e da família*. Rio de Janeiro: Guanabara. (Primera edición en francés: 1973).
- Badinter, E. (1985). *Um amor conquistado. O mito do amor materno*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira (Primera edición en francés: 1980).
- Bertelli, R. P. de. (1924). *Por la salud del niño*. (Guía práctica de puericultura dedicada a las niñas de todas las clases sociales por la ‘Liga Sanitaria del Norte Argentino’). Universidad Nacional de Tucumán, Boletín de Extensión Popular Nº52, Buenos Aires.

- Billorou, M. J. (2007). "Madres y médicos en torno a la cuna. Ideas y prácticas sobre el cuidado infantil (Buenos Aires, 1930-1945)". La Aljaba, Segunda época, Vol. XI.
- Boltanski, L. (1969). *Prime éducation et morale de classe*. Paris: Mouton.
- Bourdieu, P. (1990). "Algunas propiedades de los campos". En: *Sociología y cultura*, México: Grijalbo.
- (1995). "La práctica de la antropología reflexiva (Introducción al seminario de la Escuela de Estudios Superiores en Ciencias Sociales, Paris, octubre de 1987)". En: Bourdieu y Wacquant, *Respuestas. Por una antropología reflexiva*. México: Grijalbo
- Brusilovsky, S. (1992). *Criticar la educación o formar educadores críticos*. Buenos Aires: Libros del Quirquincho.
- Carreño, C. y R. Schwarcz (1927). *El niño (su higiene, sus cuidados)*. Buenos Aires.
- Castel, R. (1997). *La metamorfosis de la cuestión social. Una crónica del salariado*. Buenos Aires-Barcelona-México: Paidós.
- Colangelo, M. A. (1996). "Pautas de crianza en diferentes sectores socioculturales de la ciudad de La Plata". Buenos Aires, Comisión de Investigaciones Científicas de la Provincia de Buenos Aires, Informe inédito.
- (2008). "La constitución de la niñez como objeto de estudio e intervención médicos en la Argentina de comienzos del siglo XX". IX Congreso Argentino de Antropología Social, Posadas. Actas en CD.
- (2011). "El saber médico y la definición de una 'naturaleza infantil' entre fines del siglo XIX y comienzos del siglo XX en la Argentina." En: Cosse, Isabella, Valeria Lobet, Carla Villalta y María Carolina Zapiola (eds.), *Infancias: políticas y saberes en Argentina y Brasil*. Buenos Aires: Teseo.
- Conrad, P. (1982). "Sobre la medicalización de la anormalidad y el control social". En: Ingleby, D. (ed.), *Psiquiatría crítica*. Barcelona: Editorial Crítica.
- Cowen, M. P. (2000). "Nacimientos, partos y problemas de la primera infancia. Fines del siglo XVIII, primeras décadas del siglo XIX". En: J. L. Moreno (ed.), *La política social antes de la política social*. Buenos Aires: Prometeo.
- Chazan, L. Krakowski. (2000). *Fetos, máquinas e subjetividade : um estudo sobre a construção social do feto como pessoa através da tecnologia de imagem*. Dissertação de Mestrado, Rio de Janeiro, Instituto de Medicina Social, Universidade do Estado do Rio de Janeiro.
- Donzelot, J. (1990). *La policía de las familias*. España: Pre-Textos, (primera edición en francés: 1977).
- Foucault, M. (1993). "La crisis de la medicina o la crisis de la antimedicina". En: *La vida de los hombres infames*. Buenos Aires/Montevideo: Editorial Altamira/Nordan Comunidad.
- (2006). *Seguridad, territorio, población*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- González Leandri, R. (1996). "La profesión médica en buenos Aires, 1852-1870". En: Lobato, Mirta Z. (ed.): *Política, médicos y enfermedades. Lecturas de historia de la salud en Argentina*. Buenos Aires: Biblos- Universidad Nacional de Mar del Plata.
- (2000). "Miradas médicas sobre la cuestión social. Buenos Aires a fines del siglo XIX y principios del XX". *Revista de Indias*, vol. LX, N° 219.

- Guía maternal ó El arte de criar hijos sanos, Buenos Aires, Talleres Ostwald & Cia., 1900.
- Illich, I. (1975). *Némesis médica. La expropiación de la salud*. Barcelona: Barral Editores
- Kaminsky, E. (1914). *Puericultura*. Tesis. Colección Candiotti, Medicina, T°372, Buenos Aires: Imp. Spinelli.
- Menéndez, E. (1990). *Morir de alcohol. Saber y hegemonía médica*. México: Alianza Editorial Mexicana.
- (1994). “La enfermedad y la curación. ¿Qué es medicina tradicional?”. En *Alteridades*, 4 (7).
- Morquio, L. (1906). “La Pediatría moderna en sus relaciones con la vida profesional (Lección de fin de curso)”. *Archivos Latinoamericanos de Pediatría*, Año II, N°11.
- Muniagurria, C. (1923). *La flor humana. Texto de puericultura elemental para uso de las escuelas primarias de niñas de la República*. Buenos Aires: Librería de Antonio García Santos.
- Nari, M. (2004). *Políticas de maternidad y maternalismo político*. Buenos Aires: Biblos.
- Otero, H. (2007). “El concepto de población en el sistema estadístico nacional”. En: Torrado, Susana (comp.), *Población y bienestar en la Argentina del primero al segundo centenario*, Tomo I. Buenos Aires: Edhasa.
- Perrot, M. (1989). “Figuras y funciones”. En: P. Ariès y G. Duby, *Historia de la vida privada*, Tomo 4. Madrid: Taurus.
- Podestá. 1888. *Niños. Estudio Médico-Social*. Buenos Aires: Imprenta de la Patria Italiana,
- Recalde, H. (1997). *La salud de los trabajadores en Buenos Aires (1870-1910) a través de las fuentes médicas*. Buenos Aires: Grupo Editor Universitario.
- Rodríguez Ocaña, E. (2003). “Child health, a paradigmatic issue in modern history”. *Dynamis. Acta Hispanica ad Medicinae Scientiarumque Historiam Illustrandam*. N°23, Granada.
- Shorter, E. (1977). *Naissance de la famille moderne. XVIII°-XX° siècle*. Paris: Éditions du Seuil, (primera edición en inglés: 1975).
- Tenti Fanfani, E. (1990). *Estado y pobreza. Estrategias típicas de intervención*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.
- Torrado, S. (2007). “Introducción”. En: Torrado, Susana (comp.), *Población y bienestar en la Argentina del primero al segundo centenario*, Tomo I. Buenos Aires: Edhasa.
- Williams, R. (1980) “La hegemonía”. En: *Marxismo y literatura*. Barcelona: Península.

CAPÍTULO 6

La relación nosotros – otros puesta en juego para pensar la discapacidad

*Danel Paula Mara, Martins María Eugenia, Otero Zúcaro
Laura, Rodríguez Pablo César, Saenz Emilio Nahuel
y Sala Daniela*

*“Ese es uno de los retos más fuertes que
tenemos: cómo hacer hablar al silencio
de una manera que produzca autonomía
y no la reproducción del silenciamiento”
(DE SOUSA SANTOS, 2006:47)*

Este capítulo traza como objetivo compartir las reflexiones producidas desde el equipo de investigación⁵⁴, que componemos varios integrantes de la cátedra Antropología Social II junto a docentes de otras asignaturas⁵⁵ de la Facultad de Trabajo Social- UNLP. La investigación había definido como objetivo analizar la configuración de sujetos en tanto partícipes de relaciones de intervención profesional y extensión universitaria, en clave de identificar si primaban los procesos de individuación o colectivización. En tal sentido, se analizaron los modos de producción de discapacidad en las sociedades contemporáneas, enfatizando en las experiencias de participación y desde allí se comprendieron las formas de relación nosotros – otros que operaban. Por ello, la recuperación de la frase del epígrafe denota un desafío trazado en conjunto en el que buscamos poner en tensión las ideas sociales asociadas a la invisibilidad / visibilidad y silenciamiento/ autonomías de las experiencias de discapacidad. En coincidencia con lo planteado por Segura y Galimberti (2015) no se trata de optar por la identificación de las prácticas invisibilizantes sino de dar cuenta de las formas, los sentidos, los contextos en los que un determinado colectivo es visibilizado o invisibilizado.

Las marcas en el cuerpo, la locura, la ceguera han inquietado a los hombres de todos los tiempos, sostenemos con Stiker que no ha existido civilización o cultura

⁵⁴ Proyecto Promocional de Investigación y Desarrollo (PPID) "Identidades colectivas: la relación nosotros - otros en los procesos de intervención", dirigido por la Mg. Paula Danel y co-dirigido por la Mg. Alejandra Wagner, perteneciente al Centro de estudios de Trabajo Social y Sociedad de la Facultad de Trabajo Social de la UNLP. (2013 a 2015)

⁵⁵ Los autores de este capítulo integramos las Cátedras de Trabajo Social III, Medicina Social y Antropología Social II.

que frente a la muerte, el poder, la deficiencia no haya elaborado una explicación, una mitología. Objetivaciones construidas por prácticas diferenciadas que nos permiten pensar en una antropología de la discapacidad (Vanoni, 2006:24)

Los autores del presente capítulo hemos puesto en diálogo saberes provenientes de las ciencias sociales en general, particularizando en los generados por la Antropología y el Trabajo Social. Si bien no profundizaremos en la discusión de si es posible hablar de una antropología de la discapacidad, creemos necesario puntualizar que la mirada sistemática sobre la otredad que viene generando la antropología se torna en un invaluable aporte para pensar la producción social de la discapacidad.

Al mismo tiempo, señalamos que la producción de autonomía se ha tornado en un horizonte que bosquejamos desde el equipo y ratificamos en la realización del trabajo de campo. En esa línea, planteamos que ha sido una decisión fundamental el encuentro con agentes sociales del campo de la discapacidad en instancias colectivas, lo que nos dio pistas para pensar el movimiento que se genera en la conformación de acción colectiva.

El diseño de la investigación preveía trabajo de campo, enmarcándose en una investigación de tipo cualitativa. Originalmente la propuesta era construir determinadas experiencias interventivas en "unidades de referencia empírica" (URE) lo que nos habilitaría a transitar procesos de complejidad creciente. Durante el proceso llevado adelante en forma colectiva, se tomaron decisiones teóricas, que entendimos habilitaron procesos de trabajo más interesantes. Entendimos que a los fines de posibilitar un diálogo más profundo y que nos ampliara el universo conocido en torno a las prácticas sociales relacionadas a la discapacidad, realizaríamos una entrevista grupal –focus group – con referentes del campo de la discapacidad de la zona de influencia de nuestra facultad.

La literatura específica plantea que los focus group son entrevistas abiertas y al mismo tiempo estructuradas, en el que fluye la palabra de los participantes a partir de preguntas / ejes asociados a los propósitos de la investigación.

El proceso de trabajo encarado por el equipo ha sido minucioso tanto en el diseño de los ejes que guiaron los intercambios de la entrevista grupal, como en la identificación de los referentes que serían invitados a la actividad, y las formas de anticipación de los ejes que se trabajaron.

La relación nosotros otros: aportes antropológicos para pensar la discapacidad

La relación nosotros- otros se ha constituido históricamente como pilar de la teoría y la práctica antropológica, siendo una de sus categorías centrales la noción de Otredad.

La Otredad implica un reconocimiento y formas de lecturas de la diferencia, de aquello que se nos aparece como "extraño", que se juega tanto en procesos de adscripción identitaria a un colectivo "nosotros" como en dinámicas de distinción de "otros" grupos humanos.

En tal sentido, y en relación a la producción social de la discapacidad, la diferencia es categorizada en una división entre un “nosotros” “normal”, “capacitado”, “carente de deficiencias” y un “otro” “deficiente” que no entra en los cánones de lo “normal”.

Carlos Skliar dice al respecto:

“La presunción de que la deficiencia es, simplemente, un hecho biológico y con características universales, debería ser, una vez más, problematizada epistemológicamente: comprender el discurso de la deficiencia, para luego revelar que el objeto de ese discurso, no es la persona que está en silla de ruedas o aquella que usa una prótesis auditiva, o aquella que no aprende según el ritmo y la forma como la norma espera, sino los procesos históricos, culturales, sociales y económicos que regulan y controlan el modo a través del cual son pensados e inventados los cuerpos, las mentes, el lenguaje, la sexualidad de los otros. Para expresarlo más contundentemente, la deficiencia no es una cuestión biológica, sino una retórica cultural. La deficiencia no es problema de los deficientes y/o de sus familias y/o de los especialistas. La deficiencia está relacionada con la idea misma de la normalidad y su historicidad”. (Skliar, 2002:118).

La construcción de estas categorizaciones, producto y productora de relaciones asimétricas, y tributaria de modos de regulación de la Otredad y de dispositivos de disciplinamiento de los cuerpos, demarcan tanto para cada sujeto como para los diferentes colectivos, modos de actuar, roles a cumplir, restricciones, posibilidades y también formas de invisibilización y silenciamiento. Coincidimos con Isidoro Moreno (1991: 602) cuando sostiene que lo que subyace “es la negación del derecho a la diferencia y la utilización de la diferencia misma como justificadora de la desigualdad, de la dominación”.

Cuestionar estos modos de producción de la otredad, implica poner en tensión la forma en que se da y se construye la relación nosotros- otros, interpelándonos como agentes sociales activos en su re- producción y transformación.

El cuestionar, el reconocer, no implica de manera lineal “no reproducir”. Ni automáticamente gestar nuevas relaciones emancipatorias: “el conocimiento no implica el amor, ni a la inversa” (T. Todorov 1982: 195)

Como señala Sinisi:

“...en la relación nosotros-otros la construcción de la alterización, se realiza a través de procesos históricos, dinámicos y complejos que se apoyan por un lado, en la elaboración de marcos teórico - conceptuales y por otro, en la carga de significados, interpretaciones y representaciones que los actores sociales le atribuyen a esas diferencias”.(Sinissi 1999:15).

La relación nosotros- otros se configura en un entramado conflictivo. Un campo de batalla, un territorio en disputa; que en la disputa se re –territorializa:

“(xxx) está sentado en su silla de ruedas. No accede al lenguaje hablado, pero se comunica tiene su sistema aumentativo de comunicación y un asistente. Estudia la carrera de (xxxx) en la UNLP. Es uno de nuestros invitados para el focus grup. Recién nos hemos presentado todos los participantes y estamos dando inicio a la entrevista (xxx) con su puño entrecerrado guía la mano de su asistente marcando sobre el intercomunicador y su asistente habla lo que (xxx) dice.

- (xxx): “podemos empezar hablando del rol que ustedes tienen con relación a las personas con discapacidad. ¿Digo que hacen ustedes en relación a nosotros? ¿Pueden decir cuando les toca encontrarse con nosotros, en qué momento”? (Notas de campo del focus group).

(xxx) nos está preguntando. En la mayoría de las descripciones respecto de la entrevista como método está siempre muy claro el lugar del entrevistado respondiendo, del entrevistador preguntando. Puede transcurrir la entrevista (es deseable que así sea) en un clima de cordialidad, de respeto, pero la relación que se suele establecer no es de igualdad, de reciprocidad. ¿Dónde está -en la mayoría- de los textos sobre metodología de la entrevista la parte en la que el entrevistado pregunta? En la literatura Antropológica hay algunos ejemplos que tienen su beta divertida cuando describen alguna situación de entrevistados, ciertos otros, que no se amoldan a las pautas establecidas y le complican la entrevista al entrevistador. El entrevistado que pregunta que interpela parece que no construye la entrevista, la complica. G llegó también con su acompañante, con su andador y con su generosa charla, poniendo a prueba, en tensión, nuestra capacidad de escucha tan estandarizada que esa palabra de este “otro” nos parecía ser casi otra habla

G: - “A mí me pareció que cuando (xxx) preguntó eso, se quedaron todos con la boca abierta. La pregunta no me acuerdo bien que era...”

M: - “Lo que pregunto xxx fue cómo ellos se posicionaban como trabajadores sociales frente a las personas con discapacidad, el rol que ellos tienen...”

G: - “Realmente todos quedaron con la boca abierta, ahora te digo, me parece a mí...” (risas)

¡No solo nos está preguntando, nos interpela! Y nosotros según G nos quedamos con la boca abierta y encima eso causa gracia. Hay un orden que se trastoca, una relación que se subvierte. Un poder que se disputa. La relación con el otro no se construye en una sola dirección. Implica desde la semiótica una pluralidad de significados.

Como expresa Sinisi

“Reflexionando acerca de la relación que se produce entre el investigador y sus interlocutores, P. Willis realiza un aporte interesante al decir, que el objeto no

está “afuera” de la realidad, sino que está inmerso en la propia realidad del investigador. Entonces, el proceso de conocimiento va a ser un proceso conflictivo, donde surjan las contradicciones que deben llevar a lo que él llama la reflexividad del antropólogo, “... la representación de los significados subjetivos, sentimientos y cultura de los otros, tiene que ver con lo que conocemos de nosotros mismos, ya que el objeto es un sujeto que se presenta de la misma manera que la subjetividad del investigador” (Willis, P. :1983). En este sentido, el investigador no es un espectador pasivo, negocia constantemente con los sujetos las definiciones acerca de los problemas que estudia...” (Sinisi, 1999: 6).

¿Cómo es posible que xxx nos interpele, que G nos describa, que a M le cause gracia la situación? Una primera respuesta posible es que estamos interactuando con sujetos conformados en un colectivo político con historia de lucha y reivindicaciones.

Como dice xxx: “Todo lo que hacemos en la asociación es en grupo, nada solos. Solos nos fue mal. Juntos somos fuertes”

Otra respuesta complementaria tiene que ver con la intencionalidad que tenemos como equipo, de poder conformar una praxis emancipatoria. Como dice Bartolomé (2003:210) “...si nuestros esfuerzos no están orientados desde sus inicios hacia un nuevo tipo de relación humana, comprensiva y no cosificadora es poco probable que podamos proponer alternativas de convivencia muy diferentes a las que ya existen”

La experiencia de discapacidad colectivizada ¿identidades colectivas?

Una participante del focus group planteó: “la discapacidad no pasa por la ceguera, sino por otras experiencias”. Esta frase reactivó nuestras discusiones teóricas sostenidas, relacionadas a la categoría de experiencia para pensar las prácticas sociales. Y en ese sentido, incluimos referencias en torno a la experiencia de la discapacidad.

La frase señalada nos interpelaba, en tanto que desde las prácticas interventivas y de investigación nos relacionamos desde la singularidad, superando lo siguiente

“Una dificultad o una limitación, en tanto permanente, pareciera que transforma globalmente la condición de persona. Hasta en el discurso cotidiano, el déficit suele aparecer sumado al nombre, y a veces lo eclipsa: se nombra a alguien por aquello que lo incluye en un conjunto –el sordo, el Down, esos chicos–, efecto llamado por algunos identitario que, decididamente, es mucho más significativo en quienes nacen o adquieren alguna problemática muy tempranamente en la vida. Diferencia que se marca nuevamente en el lenguaje: es ciego/quedó ciego” (Terzaghi 2011:71)

Si bien coincidimos que la discapacidad es una situación que “abarca la totalidad de la vida del sujeto y repercute decididamente en sus grupos de pertenencia” (Dell’Anno, 1994), entendemos que se producen impactos diferenciales en la configuración identitaria, en el que la discapacidad en sí misma es un vector más, operando fuertemente las experiencias por las que transitó el agente social en su trayectoria, en la que el encuentro con el grupo familiar, con diferentes grupos de pertenencia - que pueden tener la misma discapacidad, otra o ninguna - y con el espacio público en general operan en esa configuración.

Para continuar con la idea de experiencia de la discapacidad, en la que relacionamente trazamos acercamientos y distancias entre las discusiones en torno al déficit y las prácticas sociales, retomamos las ideas de Contreras y Pérez de Lara (2010), quienes en el marco de discusiones sobre el campo educativo, refieren que comprenden a las experiencias educativas como cierta forma de vivir los acontecimientos, las vivencias en tanto suponen una novedad que dejan su impronta y contribuyen a la formación de los actores involucrados. Al poner en entredicho aquello que se pensaba o se pretendía saber, las experiencias dan lugar a un nuevo saber (siempre provisional) que se retroalimentará con un hacer renovado, en una praxis dinámica.

Por esto se puede decir que no cualquier práctica es una experiencia, ya que esta última impacta de tal forma que nos hará comprender de manera diferente y actuar en consonancia.

En esa línea, nos pareció oportuno incluir la idea de experiencia social - individual y colectiva -, ameritando la inclusión (o ratificación) de perspectivas relacionales. Por lo que sumamos un interrogante, ¿qué procesos sociales operan para que la situación de discapacidad se signifique en experiencia colectivizada?

Y allí, tomamos los aportes vinculados al concepto de identidades colectivas:

“decimos que una identidad es colectiva, no porque muchas personas tenga la misma identidad por igual, sino para aludir a una conciencia compartida por cierto número de individuos (muy variable según los casos) de reconocerse entre sí como semejantes y a la vez diferentes de otros individuos” (Piqueras, 2002:38)

Nos parece interesante para repensar esta cuestión, lo dicho por Moreno (1991:602):

” Para convertir a los desiguales en diferentes es preciso primero definir a éstos, caracterizarlos sobre la base de reales o presuntos marcadores de las diferencias. En una palabra, identificarlos. Esta necesidad de identificar para discriminar –necesidad de los poderes dominantes- es paralela a la necesidad de los individuos y los grupos de poseer una identidad referencial –también construida sobre elementos objetivos y/o subjetivos-, lo que complejiza el tema”

En esa línea, los procesos de identificación (mismidad) y diferenciación (distintividad) son los que analizamos, y que ponemos en tensión con las informaciones que recuperamos en el

trabajo de campo de nuestra investigación y de los registros que realizamos en el proyecto de Voluntariado Universitario “Aprendiendo con otros sentidos”⁵⁶.

Por ello, compartimos análisis sobre experiencias de discapacidad colectivizada en clave de identidad colectiva, teniendo especial atención a lo que plantea Chiriguini (2004) en torno a las objeciones y/o resguardos que hay que tener con la utilización de tal concepto y el énfasis puesto en describir los conflictos entre grupos sociales solo como producto de identidades contrastivas. Por lo tanto, tomamos nota de los múltiples procesos que operan, fundamentalmente las relaciones de poder y desigualdad que atraviesan los procesos sociales.

En tal sentido retomamos algunas de las clásicas discusiones que desde el campo de la discapacidad se vienen desarrollando en torno a los modelos que se configuraron en las prácticas societales de atención / abordajes e intervención de la discapacidad. Por ello, sumamos el aporte de Mareño Sempertegui (2015) quien postula el modelo de la diversidad como superador de los modelos individual, social y bio-psico social, ya que éste se basa en los principios del Movimiento de Vida Independiente⁵⁷, sosteniendo que las personas con diversidad funcional son discriminadas

“por su corporeidad diferente a la de la mayor parte de la población, que no les permite realizar las mismas funciones de igual manera que esa mayoría. Es ésa situación de discriminación la que los impulsa a agruparse e identificarse como un grupo humano que debe luchar por el reconocimiento de sus derechos y por oportunidades efectivas en la sociedad. Discriminación que se expresa en segregación, exclusión e inferiorización, y que al encontrarse naturalizada en el imaginario social, no es percibida por el resto de la sociedad, e incluso por muchos miembros del colectivo... nos proponen que es la discriminación y no la propia diferencia funcional la que delimita la pertenencia al colectivo”. (Sempertegui, 2010:8)

En esa línea, Maciel y Balbinder (2015) plantean que el curso que ha trazado la participación de las personas con discapacidad en nuestro país ha sido la de agruparse por tipo de discapacidad, con un claro corrimiento en el protagonismo de las personas en situación de discapacidad por parte de sus familiares o especialistas en organizaciones civiles y/o el estado. Ahora bien, desde nuestra investigación hemos generado lecturas que permiten identificar un nuevo pulso a las estrategias de participación, que responden a saltos cualitativos que se vienen dando en relación a procesos de ocupación en tanto pertenecientes a un colectivo. Los análisis desde los procesos de adscripción identitaria nos viabilizaron la identificación de procesos que se venían dando, en los que el protagonismo se traduce en presencia en el espacio urbano, impugnación de las prácticas

⁵⁶ Proyecto de Voluntariado Universitario “Aprendiendo con otros sentidos” integrado por Paula Danel, Emilio Saenz, Pablo Rodríguez, Agustina Favero Avico, Pablo Sanhueza, Lelio Sánchez, Wesner Vanesa y Atencio Viviana. El proyecto cuenta desde 2012 con financiamiento del Programa Nacional de Voluntariado Universitario <http://portales.educacion.gov.ar/spu/voluntariado-universitario> y/o <https://www.facebook.com/profile.php?id=100009681602560&fref=ts>

⁵⁷ El movimiento de Vida Independiente surge en EEUU en la década de 1960 y se difunde en todo el mundo de manera diferencial. Para ampliar sobre este tema se sugiere: García Alonso, 2003 <http://www.independentliving.org/docs6/alonso2003.pdf>

opresivas y/u ofensivas asociadas a la infantilización, la toma de la palabra en relación a los deseos, preferencias y derechos de las personas en situación de discapacidad, y el reconocimiento que el conflicto se torna constitutivo del orden social, por lo que las disputas y la búsqueda emancipatoria supone enfrentamientos de miradas, de perspectivas, de enunciaciones. Los cambios que operan en los procesos de participación política, implican la habilitación de nuevos escenarios de enunciación. Es decir, no sólo se participa en los lugares en los que los especialistas entienden que se debe estar, sino que se asume que el espacio urbano puede ser tomado por asalto. El espacio (urbano en el caso de nuestra investigación) supone usos diferenciales, significaciones diversas y habitares múltiples.

Las narrativas que surgieron del trabajo de campo ponían en evidencia este tomar por asalto, en el que la colectivización habilita la retórica emancipatoria

“bueno hacía tanto calor, yo me acerque al restaurant que pertenece a la Municipalidad digo, no nos armarías una mesa para 25 – 30. Nos dieron vasos de plásticos.

Cecilia: - Y les dijimos, por qué tenemos vasos de plásticos?

Celia: - Y los chicos empezaron como joda, cantar el Feliz Cumpleaños, como si fueran tontitos de verdad. Y después cuando fui a pagar, le dije al dueño, me extraña porque yo a veces vengo almorzar los sábados, esto está a full y todo el mundo tiene un vaso, no te los íbamos a romper y si los rompíamos los pagábamos. Pero ese pequeño detalle nos jodió muchísimo, porque a todos los chicos le dieron vasos de plásticos. Después los chicos en el Facebook, empezaron a subir y a escrachar, y una de las chicas que es de la murga, ella es estudiante y escribió todo por Facebook, que nos habíamos sentido, después de una jornada en la cual la murga se murió de calor, los chicos bailaron, queríamos ir a tomar una coca fresca y esto. Era una estupidez lo del vaso de plástico porque igual la pasamos bien, pero sí te vas con bronca (relato del focus group)

Esta narrativa habilitó varias cuestiones en el mismo desarrollo del focus group y con posterioridad en el proceso de análisis. Por un lado identificamos con claridad la generación de lo que Segura y Galimberti (2015) señalan cómo el supuesto implícito que sustenta la visibilización “estos no pueden estar acá”. El régimen de la mirada impone estrategias de visibilidad a determinados cuerpos, por lo que la presencia de estos “otros” que sin pedir permiso ocupan un espacio de recreación, consumo cultural y económico desbordan los límites de lo enunciable y lo observable. Por otro lado, identificamos un corrimiento semántico, un desplazamiento y enfrentamiento a los silenciamientos, ya que si lo que se reciben son prácticas humillantes y opresivas la respuesta organizada es la enunciación en varios planos. Y allí, las redes sociales se tornan en un nuevo espacio en el que los escenarios de enunciación se amplían, y las posibilidades de dejar marcas, de interpelación se recrean.

También, y recuperando la totalidad de planteos generados en el grupo, traemos la dimensión corporal que fue subyaciendo en el propio proceso analítico. La relación entre comunicación y cuerpos, fue explorada a partir de la descripción de quienes ocupaban un sitio

en el círculo del focus group. Las diferentes formas de comunicación, la presencia en primera persona de quienes en otros tiempos eran hablados por otros, pusieron en evidencia nuestra propia presencia corporal. Siguiendo a Le Breton (2002 y 2009) planteamos que el cuerpo dibuja el territorio del yo, es el dato fundador de la individuación por lo que asumimos que no tenemos un cuerpo, sino que lo somos. Esta decisión teórico - metodológica nos habilitó una dimensión perceptual que hasta allí venía siendo negada.

A modo de corolario: rompiendo estereotipos sobre las formas de participación legítimas

Investigar desde la propia experiencia “significa que emprendemos la aventura del conocimiento con el deseo de vivir la experiencia de saber... Podríamos decir que saber es algo que nos pasa... no por acumulación de conocimientos, sino por la transformación que se produce en nosotros, fruto de nuestras experiencias” (José Contreras y Nuria Pérez de Lara, 2010: 54). Estamos formateados por una matriz positivista. Hay que buscar otras posibilidades, pensar desde otro lugar, abrir nuevas posibilidades. Pensar desde los sueños en el ámbito científico es una lucha contra hegemónica. Para lo cual es necesario superar la alienación de la separación cartesiana mente- cuerpo del conocimiento académico universitario hegemónico en consonancia con la construcción de cierta masculinidad, esto significa recuperar los sentimientos, las emociones y la conciencia de la propia corporalidad como lugar de la experiencia y como vía de conocimiento

”no sólo nos relacionamos con los otros a través de la razón sino también a través de la afectividad. La propuesta etnográfica es, además de una legítima búsqueda científica, una compleja experiencia afectiva en la que el análisis conceptual no excluye la vivencia personal. Para intentar llevarla a cabo es necesario tratar de hacer coincidir los dictados de la razón analítica con la intensidad analógica de la emoción creadora”. Bartolomé, M. (2003: 219)

Siendo conscientes que lo que se aprende de la experiencia es que no nos podemos confiar de la experiencia adquirida sino que nuestro saber experiencial nos aporta la confianza para afrontar nuevas situaciones y aprender de ellas y que ninguna investigación ni teoría puede resolver el encuentro personal con el otro pero puede mostrarnos un camino que todos debemos recorrer.

Y otra cuestión que fuimos deslizando, descubriendo es que lo que acontece en el proceso de producción de una identidad colectiva no sólo es la constante lucha, las reivindicaciones, también se generan encuentros, reconocimientos y festividades. Hay una configuración colectivizada de la experiencia de la discapacidad que aporta a desandar las miradas que asocian a la discapacidad como tragedia personal. Y en ese sentido, interpelamos los idearios asociados a investigaciones legítimas en torno a la participación colectiva, en el que se privilegian desde la ideología de la normalidad (Vallejos, Kipen, 2009) a determinados sujetos como motor de la historia.

Bibliografía

- Bartolomé, M. (2003). "En defensa de la Etnografía. El papel contemporáneo de la investigación intercultural". *Revista de Antropología Social*, Universidad Complutense de Madrid, 12. Págs. 199-222.
- Contreras, J. y Pérez de Lara, N. (2010). *Investigar la experiencia educativa. Introducción y Cap 1º "La experiencia y la investigación educativa"* Ediciones Morata, Madrid
- Dell'Anno, Amelia. (1998) "Política Social y Discapacidad. Sujeto y contexto". Universidad Nacional de Mar del Plata. Lumen-Humanitas
- De Sousa Santos, Boaventura (2006). "Una nueva cultura política emancipatoria" En: *Renovar la teoría crítica y reinventar la emancipación social (encuentros en Buenos Aires)*. <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/edicion/santos/Capitulo%20II.pdf> (consultado agosto 2015)
- García Alonso VJ (2003) - coordinador - *El movimiento de vida independiente: Experiencias internacionales*. Fundación Luis Vives. Madrid.
- Le Breton, D (2002). *Antropología del cuerpo y modernidad*. Editorial Nueva Visión. Bs As
- Le Breton, D (2009). *Las pasiones ordinarias. Antropología de las emociones*. Editorial Nueva visión. Bs As
- Maciel P y Balbinder M. (2015). *Divertad, divertad, divertad. Diversidad nacional. Identidad social y militancia de las personas con discapacidad en la Argentina*. Ministerio de Cultura de la Nación. Buenos Aires. Disponible en: <http://www.forovidaindependiente.org/files/documentos/Divertad-divertad-divertad.pdf>
- Mareño Sempertegui, M y Masuero, F. (2010). "La discapacitación social del diferente". *Revista Intersticios*. Vol 4 (1)
- Moreno, I. (1991). "Identidades y rituales". En: Moreno I. Prat, J, Contreras, J. y otro. *Antropología de los pueblos de España*, Vol. 1, Taurus, Madrid. Págs. 601- 604
- Segura, R y Galimberti, C "¿Fuera de lugar (In) Visibilidades, conflictos y usos del espacio público. En: Chaves M y Segura R (2015) *Hacerse un lugar. Circuitos y trayectorias juveniles en ámbitos urbanos*. . Bs As. Editorial Biblos.
- Sinisi, L. (1999). "La relación "nosotros- otros" en espacios escolares "multiculturales". Estigma, Estereotipo y racialización". En: Neufeld, M y Thisted, J. (compiladores). "De eso no se habla...." *Los usos de la diversidad en la escuela*. Buenos Aires: Eudeba.
- Skliar, C (2002) "Y si el otro no estuviera ahí? Notas para una pedagogía (improbable) de la diferencia". Miño y Dávila. Buenos Aires.
- Terzaghi, M. A. (2011). *Preguntas sobre infancia y discapacidad*. En: Danel P y Katz S *Hacia una universidad accesible. construcciones colectivas por la discapacidad*. EDULP, La Plata
- Vanoni, E. (2006). *Cartografías de la discapacidad*. Córdoba: Editorial Brujas.
- Vallejos, I y Kipen E. (2009). *La producción de discapacidad en clave de ideología*. En: Rosato y Angelinbo (comp) *Discapacidad e ideología de la normalidad*. Bs As: Noveduc.

CAPÍTULO 7

Introducción a la Antropología feminista: una mirada sobre las mujeres y la política en estudios etnográficos

Silvana Sciortino

[...] esta es una invitación para elegir una investigación en la que la analista no asuma que las posturas políticas que sostiene serán necesariamente reivindicadas o proporcionarán el territorio de su análisis teórico; se trata de mantener abiertas las posibilidades de que uno podría terminar por hacer una serie de preguntas a la política de las que creía tener las respuestas al iniciar la investigación.

SABA MAHMOOD, Teoría feminista y el agente social dócil: algunas reflexiones sobre el renacimiento islámico en Egipto

Introducción

A partir de fines de la década del sesenta, la segunda ola del feminismo estimuló la conformación de una perspectiva crítica que encontró en cada disciplina un arduo trabajo al cuestionar los pilares androcéntricos que las conformaban. La Antropología no resultó ajena al giro crítico que el feminismo introdujo a las ciencias en general y a las sociales en particular. En estas páginas trataremos sobre antropología, mujeres y política pero desde un enfoque específico. El punto de partida será la indagación de un área de estudio en especial, la “antropología feminista”. Esta subdisciplina aportó las herramientas teórico-metodológicas para hacer visible el sesgo de género y enfrentar el androcentrismo que acallaba a las mujeres en la disciplina. El androcentrismo constituye el mecanismo por excelencia de la segregación de las mujeres de la ciencia y del conocimiento científico. Este coloca a los varones y lo masculino en el centro de la elaboración conceptual, de la investigación y de la presentación de resultados. A continuación veremos cómo se fue conformando este campo de estudio conjuntamente con una perspectiva de género en tanto herramienta crítica frente a la desigualdad de los géneros. En esta primera parte presentaremos los antecedentes así como las distintas etapas en la conformación de la Antropología feminista como subdisciplina.

En segundo lugar, recorreremos la crítica feminista sobre el androcentrismo en la etnografía y en especial en las etnografías de la política. La relación entre mujeres y política constituye un campo de estudio sumamente prolífico en la teoría política feminista. En este trabajo, traspasaremos los límites que la mirada tradicional y racionalista ha impuesto sobre “la política”. En este sentido, se incorporan los aportes de la etnografía feminista y una línea de la antropología política que incluye la vida cotidiana, las emociones, las interacciones familiares y comunitarias como elementos que hacen a “lo político”.

Finalmente compartiremos un caso en estudios sobre organización colectiva de mujeres en el marco del programa social “Ellas Hacen” del Ministerio de Desarrollo social de la Nación, con el fin de reflexionar a partir de un caso sobre el modelo teórico-metodológico desarrollado

Antropología feminista: mujeres en las etnografías

Desde fines de los años sesenta en Estados Unidos y Europa, el feminismo entró en una nueva etapa denominada “segunda ola del feminismo”. Esta fase nace en un contexto internacional de luchas políticas y culturales y se caracteriza por el eslogan “lo personal es político” (enunciado en 1969 por Kate Millett). Así, las feministas extendieron los límites de lo “político” hasta incorporar las experiencias cotidianas de las mujeres: la sexualidad, el cuerpo, la maternidad, el amor, la familia, entre otras cuestiones. La segunda ola del feminismo estimuló la formación de una perspectiva crítica que encuentra en cada disciplina un arduo trabajo al cuestionar los pilares androcéntricos que las conforman. La Antropología no se mantuvo ajena al giro crítico que el feminismo introdujo a las ciencias en general y a las sociales en particular.

A mediados de la década del setenta se publicaron dos volúmenes pioneros coordinados por antropólogas: *Women, Culture and Society* compilado por Michelle Rosaldo y Louise Lamphere (1974) y *Toward an Anthropology of Woman*, compilado por Rayna Reiter (1975). Las antropólogas de esta primera etapa de la “Antropología feminista”, conocida como “Antropología de la mujer” (Moore, 1999), señalaron el sesgo de género que imperaba en la disciplina y fueron revisando el registro etnográfico comprometidas con el relevamiento de las voces y las prácticas de las mujeres. Estas compilaciones, aunque desde enfoques diferentes, son consideradas antecedentes indiscutibles para el desarrollo que esta área alcanzaría años posteriores.

De los debates que acontecieron en esta etapa inicial considero pertinente retomar dos tópicos en especial, los cuales en mi opinión, resultan un aporte significativo en pos de la construcción de modelos investigativos y diseños de intervención que reconozcan a los sujetos sociales como actores, activos/as, creativos/as y reflexivos/as de los fenómenos que los/as conciernen. Entre estos aportes haré referencia a la dicotomía público-político / doméstico-apolítico y en relación a esta distinción, a la heterodesignación de las mujeres a lo privado, doméstico y por ende a la despolitización que sufren como actores sociales así como al

vaciamiento de todo rasgo político en las dinámicas que hacen “lo doméstico”. En esta misma línea, retomaré la relación mujer-poder a partir de la identificación de modalidades llamadas “no formales”, “no autorizadas”, “ocultas” de ejercicio de poder frente a la dominación masculina.

Los estudios de Michelle Rosaldo (1979) pueden ser considerados un punto de partida hacia la construcción de una perspectiva de género crítica frente al paradigma androcéntrico que define a las mujeres como “dominadas” e imposibilitadas de enfrentar el poder masculino. Uno de los aportes, en mi opinión más destacados de la autora, refiere al reconocimiento de que las mujeres ejercen influencia y poder informalmente a pesar de que en “todas partes los hombres tienen una “autoridad” sobre las mujeres, que tienen un derecho –culturalmente legitimado- a la subordinación y sumisión de éstas”. También destaca que las mujeres ejercen importantes presiones sobre la vida social del grupo y sobre la autoridad del varón. Por medio de “murmuraciones, gritando, cantando canciones al lado de los hermanos, llevando negocios, o negándose a cocinar, pueden llegar a tener bastante influencia oficiosa y “poder”” (p.157). A mediados de la década de los años setenta, Rosaldo sostuvo que aunque las mujeres no tengan derecho, ni obligación de tomar decisiones, muchas veces cuentan con una influencia sistemática sobre las decisiones que se toman.

Etnografías posteriores revisaron el presupuesto universal que primaba en la mirada de las etnógrafas de esta primera etapa o “antropología de la mujer”. Por ejemplo, la hipótesis de la subordinación universal de las mujeres y la rígida dicotomía público/político-doméstico/apolítico fueron replanteadas por las propias autoras (Rosaldo, (1980)1995; Ortner (1996) 2006) En muchas culturas, particularmente las indígenas con estructura de bandas o tribales, la separación doméstico y público carece de sentido porque la producción del grupo familiar es simultáneamente pública, económica, y política (Lamphere, 1993:70). En la tradición occidental, los conceptos de “doméstico” y “público” están íntimamente conectados y particularmente enraizados en la herencia victoriana. La propuesta de estas autoras consistió en negarse a asumir que las experiencias de occidente subsumen todas las otras. Como sostiene Reyna Rapp una campesina de Tanzania, una líder mapuche y un ama de casa de la clase trabajadora americana no viven en la misma esfera doméstica (Rapp, 1979:551).

En *Woman, Culture, and Society*, Jane Collier (1974) propone un modelo en el cual las mujeres se encuentran ejerciendo poder, contemplando la capacidad que poseen para determinar sus acciones y la de los/as otros/as. La antropóloga comprende determinados conflictos que involucran mujeres, por ejemplo las peleas domésticas, como situaciones en las cuales ejercen algún tipo de influencia sobre el resto del grupo, en especial, sobre los varones. En la línea de Rosaldo, las mujeres enfrentan activamente la dominación masculina. Collier, destaca que las mujeres son actores sociales cuyas elecciones afectan la actividad política de los varones. Los cuestionamientos a la representación de la mujer como pasiva ante la dominación masculina y como excluida de toda política y ejercicio de poder encuentran continuidad en trabajos posteriores. Estudios que intentan descentrar las explicaciones eurocentradas y revisar situadamente determinadas categorías analíticas como la de resistencia (Abu-Lughod, 1990) o la de agencia social (Mahmood, 2006).

La crítica feminista, y en especial las etnógrafas feministas, confrontaron el androcentrismo en la Antropología, haciendo visible la participación de las mujeres en distintos contextos sociales. Los señalamientos feministas al quehacer etnográfico refieren, por un lado, al lugar “ambiguo” que ocupan las mujeres en las descripciones etnográficas (Moore, 1999). En la observación en campo las mujeres, al igual que los varones fueron densamente observadas. En los informes etnográficos ocupan un lugar importante y no dejan de ser tenidas en cuenta, pero acotándolas a determinadas temáticas; por ejemplo, familia y matrimonio. Henrietta Moore (1999) (p.13) sostiene que el principal problema no es de orden empírico, sino más bien de representación Henrietta Moore (1999) (p.13). Fundamentalmente caracterizada desde su rol de reproductora de la cultura, se las observaba en tareas tales como la fabricación de artesanías, la preparación de la comida, cuidados en el parto (Hirsch, 2008:16).

La distorsionada o incompleta representación de las mujeres en las etnografías es acompañada por el escaso registro de sus voces. En 1975, Edwin Ardener las describe como un grupo silenciado, objetos de descripción e interpretación etnográfica pero pocas veces incorporadas sus voces.

[...] el silenciamiento es fruto de las relaciones de poder que se establecen entre grupos sociales dominantes y subdominados. [...] que las mujeres hablen muchísimo y el etnógrafo estudie minuciosamente sus actividades y responsabilidades, no impide que sigan “silenciadas”, dado que su modelo de la realidad, su visión del mundo, no puede materializarse ni expresarse en los mismos términos que el modelo masculino dominante (Ardener citado en Moore, 1999:15).

Cabe destacar que cuando la mirada se posa en un ámbito de la vida social tradicionalmente considerado masculino, me refiero en este caso al campo de la política y el ejercicio del poder, las mujeres parecieran estar ausentes u ocupar roles y espacios secundarios. Si, como sostiene Mariza Peirano (2004), “cada vez que elegimos a un interlocutor, dejamos al descubierto algunos de nuestros rasgos característicos” (p.345), la casi exclusiva elección de voces masculinas como interlocutoras en el estudio de determinados campos, pone en evidencia la falta de objetividad etnográfica y el sesgo masculino en el pensamiento antropológico. Es interesante señalar junto a Collier (1974), que el sesgo de género, no sólo es producto del marco androcéntrico en el cual el etnógrafo se forma, sino que muchas de las veces los mismos actores sociales excluyen a las mujeres como potenciales interlocutoras de los asuntos políticos, estableciéndose ellos como las únicas voces legítimas.

En la década de los años ochenta los estudios feministas consolidan un espacio al interior de la academia, el cual se conocerá como “Estudios de género”. Para ese momento, el género ya se encontraba establecido como un instrumento teórico y metodológico fundamental para el análisis social. La distinción sexo y género, que la antropóloga Gayle Rubin propone en su obra “Tráfico de mujeres: Notas sobre la “economía sexual” (1975), comienza a ser ampliamente utilizada por los Estudios de Género.

La noción de género que aquí presento, se desprende de la genealogía feminista que, con más fuerza a partir de la segunda ola feminista, define la misma como inexorablemente política. Con todo esto me refiero, a una perspectiva de género crítica que entiende el concepto de “género” como un elemento constitutivo de las relaciones sociales basado en las diferencias que se perciben entre los sexos. La perspectiva de género aporta una manera para decodificar los significados y para comprender las complejas conexiones que existen entre las diversas maneras de interacción humana (Scott, 1993:38). Así definido, el género se concibe como una manera primaria de significar las relaciones de poder (Scott, 1993:35). La consideración del género como categoría política tiene sus raíces en una de las obras clásicas del feminismo. Ya en *Política Sexual* (1969), Kate Millett afirmó que “el sexo es una categoría social impregnada de política”.

Desde los años ochenta hasta la antropología feminista contemporánea los estudios se multiplicaron y diversificaron. Un hilo conductor que une el trabajo de las etnógrafas pioneras y la diversificación de estudios que las continuaron puede hallarse en cuestionamiento a definiciones apriorísticas de los significados asociados a la categoría “mujer”, es decir, sin antes abordarlos de manera contextualizada y culturalmente situada. En este punto, la antropología y el feminismo se encuentran en el camino de una gran diversidad de voces, entre las cuales algunas comienzan a afirmarse a partir de las diferencias que las constituye como mujeres. Mujeres latinas, chicanas, afro, lesbianas, indígenas, entre otras, cuestionan la categoría “mujer” monolíticamente definida.

En las últimas décadas vienen tomando fuerza enfoques que se proponen pensar el género en intersección con otras categorías tales como la cultura, la etnia, la clase, la diversidad sexual, entre otras. Desde esta perspectiva, el género se reconoce como una variable complejamente entramada en distintas estructuras personales, sociales, políticas. Por un lado, se contempla la posición subalterna de las mujeres en relación a los varones, resultado de las relaciones de poder y opresión a través de las cuales se estructura la sociedad. Por otro lado, se hace visible que la situación compartida entre mujeres toma distintas jerarquías dependiendo de la trayectoria social, histórica, cultural de cada mujer.

Etnografías de la política en clave de género

La definición de la etnografía que aquí presento refiere a un “esfuerzo intelectual” (Geertz, 2006:21) que consiste en “inscribir” los fenómenos sociales desde la perspectiva nativa. El “discurso social” que se inscribe, no es un discurso en bruto, sino que se encuentra mediado, recortado, interpretado por los actores sociales. Como parte del mismo proceso, cuando el etnógrafo inscribe vuelve antropológicas esas descripciones-interpretaciones nativas, “pues son parte de un sistema en desarrollo de análisis científico” (p.28).

El potencial de la etnografía para el estudio antropológico de la política radica “en la forma que centra su mirada en las perspectivas de los actores entendidas como parte de los hechos a

examinar” (Balbi y Boivin, 2008:8). Como “enfoque” y como “método” abierto y flexible (Guber, 2011), la etnografía procura aprehender situacionalmente en su lógica y contexto de uso una pluralidad de perspectivas de los actores sociales. Con este fin, el/la etnógrafo/a pone en suspenso las certezas a partir de las cuales esos actores configuran sus representaciones del mundo social: despojándose de las perspectivas apriorísticas del sentido común científico (Soprano, 2006:208). Una “concepción flexible” de las nociones que manejamos y el reconocimiento de que tratamos con categorías polisémicas, imprecisas y la mayoría de las veces ambiguas; posibilita una reformulación de las mismas a partir de los usos por parte de actores situados (Balbi y Boivin, 2008:10; Frederic y Soprano, 2005:18).

Nuevos desafíos se presentaron al etnógrafo cuando aquel “otro lejano” (en términos de distancia cultural y geográfica) se convirtió en un “vecino”, un actor en el lugar de origen del investigador. La “antropología en casa” interpela de un modo particular las categorías científicas utilizadas. A diferencia de los sistemas clasificatorios, extraños en conceptos y asociaciones que los “lejanos” nativos presentaban al etnógrafo, la cuestión ahora resulta otra. La experiencia de campo pone frente al investigador/a a nociones análogas, iguales en forma pero con trayectorias de origen y sentidos diversos. Este reconocimiento resulta significativo cuando se estudian dinámicas políticas en las cuales las categorías de análisis utilizadas, muchas veces, son las mismas que los actores reivindican, disputan y acuerdan. La etnografía se enfrenta al complejo trabajo de reconocer e incorporar a la construcción de conocimiento las negociaciones y resignificaciones entre categorías científicas y nativas muchas veces en apariencia semejantes.

Una vez constituida en la década de los años ochenta, la “Antropología de género” como subdisciplina, las etnografías sobre mujeres fueron creciendo exponencialmente. Como queda reflejado en el apartado anterior, la etnografía, la política y las mujeres se conectaron de manera particular. En Argentina, en los últimos años, hubo un importante desarrollo de investigaciones desde la antropología feminista y/o de género. Especialmente en el estudio de la política y de los movimientos sociales las etnografías interesadas en hacer visible a las mujeres fueron aumentando y encontrando diversos “campos” desde los cuales se las muestra ejerciendo poder y estableciendo vínculos políticos. Así pueden nombrarse estudios sobre mujeres en sindicatos (Rodríguez, 2008), en el movimiento de mujeres y el feminismo (Masson, 2007; Tarducci y Rifkin, 2010); en partidos políticos (Masson, 2004); en la institución policial (Sirimarcó, 2009; Calandrón, 2010); en el movimiento piquetero o de desocupados (Espinosa, 2011; Partenio, 2008); en empresas recuperadas (Fernández Álvarez y Partenio, 2010); sobre mujeres de sectores populares (Rifkin, y Daich, 2007) sobre organización social y política de mujeres indígenas (Gómez 2011; Sciortino, 2013).

El enfoque etnográfico nos otorga la posibilidad de contemplar “la vida cotidiana” de los sujetos que participan de procesos políticos particulares. En especial, investigaciones que proponen un entendimiento de la política como una dimensión básica de la vida cotidiana en lugar de una esfera autónoma (Grimberg, 2009; Grimberg, Fernández Álvarez y Carvalho: 2009); promueven el reconocimiento de sujetos, prácticas, representaciones vedadas desde

perspectivas androcéntricas y racionalistas que descartan “lo cotidiano”, “lo emocional”, “lo irracional”, “lo doméstico”, como dimensiones desde donde la política puede construirse.

Las etnografías de género han puesto en evidencia que las mujeres son “actoras” presentes en las más diversas situaciones de reivindicación y protesta a pesar de la ausencia tradicional en el registro. Al mismo tiempo fueron mostrando las formas en que las mismas participan de la política. De esta manera, los límites se fueron extendiendo y conectándose a rasgos o aspectos generalmente excluidos en su estudio. Las emociones (Lutz y Abu-Lughod, 1990) los chismes, canciones y poemas (Abu-Lughod, 1990), la maternidad (Martin, 1990) entre otros, comenzaron a ser reconocidos como parte del “conocimiento cotidiano de la política” (Rosato, 2009:12).

Estos señalamientos, conducen a una comprensión de “la política” como construcción social. Sus límites tienen que ver con las formas en que las representaciones sociales son moldeadas en el curso de los procesos sociales donde interactúan las personas (Gaztañaga, 2009:45):

“[...] la política se hace, más allá del rol que tenga quien la hace y qué es en esos contextos –productos de las investigaciones en las cuales los etnógrafos procesualizan lugares, tiempos y personas- donde lo político adquiere toda su significación” (Rosato, 2009:8).

Breve descripción de un caso en estudio: política y vida cotidiana

Con el objetivo de ilustrar las líneas teórico-metodológicas desarrolladas renglones arriba este apartado comparte aspectos de una investigación que llevo adelante desde 2014.⁵⁸ En ese año entro en contacto con un grupo de mujeres, algunas de las cuales se encontraban trabajando en el marco del programa del Ministerio de Desarrollo Social de la Nación “Ellas hacen”. Estas mujeres forman parte de la cooperativa “Las Leonas”. La iniciativa de conformación de esta cooperativa nace en el trascurso del 2014 como requerimiento para la continuidad en el programa. De esta manera, un grupo de mujeres que venían trabajando juntas desde el 2013 como constructoras en el “Ellas Hacen” formalizan su experiencia de trabajo en la cooperativa que el Estado, a través del programa, les provee. El vínculo que desarrollo con las integrantes de esta cooperativa

⁵⁸ Me refiero al plan de investigación titulado: La gestión colectiva del trabajo en mujeres de sectores subalternos: etnografía de las prácticas de organización cotidiana en torno a la conformación de cooperativas en el Programa social “Ellas hacen”. Dirección: Dra. María Inés Fernández Álvarez. Programa de Posdoctorado en Ciencias Humanas y Sociales de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA.

surge a partir de mi experiencia de trabajo en extensión universitaria⁵⁹ junto a las mujeres que conforman “Las Leonas” y pertenecen al Barrio Las Quintas-Barrio Qom.⁶⁰

Cabe mencionar de manera introductoria algunas cuestiones en relación a política social y género, dado que con la presentación de este caso haré referencia a mujeres titulares en el marco de un programa de transferencia condicionada de ingresos. Desde fines de 1990 en Argentina frente a la expansión del desempleo y la pobreza producto de las políticas neoliberales, se implementaron en el país una serie de planes sociales destinados a los sectores vulnerados por el modelo económico-político neoliberal. Estos fenómenos afectaron de manera particular a las mujeres. Cabe considerar que desde mediados de los setenta a partir de una serie de conferencias internacionales, las mujeres comenzaron a ocupar la atención de las políticas de desarrollo. La mujer como agente de cambio, sujeto de derecho y destinataria de políticas públicas fue consolidándose como figura a nivel global, regional y nacional a lo largo de las últimas décadas del siglo XX (Sciortino, 2013). En los últimos 20 años, las mujeres de sectores subalternos han sido destinatarias de diversas políticas sociales que se propusieron intervenir sobre la desocupación y la exclusión a partir de la transferencia de ingresos monetarios a cambio del cumplimiento de condicionalidades. Entre estas políticas sociales se destacaron los programas de empleo transitorio que, desde mediados de los 90, incorporaron a mujeres desocupadas en tareas de apoyo, atención y promoción de instituciones comunitarias de salud y educación, tales como el Programa de Servicios Comunitarios I , II y III y el Plan Jefas y Jefes de Hogar Desocupados (PJJHD). Estos planes fueron en muchos casos gestionados por organizaciones sociales en los que las mujeres tuvieron una participación creciente. En el 2003 la mayor parte de las mujeres inscriptas en el PJJHD fueron consideradas “inempleables” o “vulnerables sociales” y transferidas al Programa Familias, que otorgaba un ingreso mensual según cantidad de menores a cargo a cambio de cumplir con controles sanitarios y la escolaridad de los menores. Sin embargo, distintos estudios han señalado la ausencia de consideraciones de género en el diseño de estas políticas y cómo la mujer es asociada exclusivamente con las responsabilidades del cuidado de los hijos y del trabajo no remunerado desarrollado en la esfera privada.

A partir del 2003 se propuso una reestructuración de la política social promoviendo la creación de puestos de trabajo, el estímulo al consumo popular y al mercado interno en el marco de lo que es llamado “modelo de crecimiento con inclusión”. Dos aspectos se señalan como centrales en relación al giro que tomó la política social. En primer lugar, se dispuso la disminución progresiva de la cantidad de beneficiarios del programa de transferencia condicionada de ingresos conocido como Jefes y Jefas de Hogar Desocupados/as (PJJHD). En segundo lugar, se lanzaron varios programas de promoción del auto empleo. En este contexto se crea el Programa de Ingreso Social con trabajo “Argentina Trabaja”. En este contexto, en el

⁵⁹ En el 2014 me incorporo al trabajo extensionista que la Dra. Angela Oyhandy y su equipo realizan desde el año 2010 en el Barrio Las Quintas, de la ciudad de La Plata (FAHCE, UNLP).

⁶⁰ Este es un barrio de la Ciudad de La Plata perteneciente a la Delegación San Carlos. El barrio Las Quintas es también conocido como Barrio Qom ya que allí se asentaron migrantes provenientes de la provincia del Chaco (para el momento alrededor de treinta familias). Muchas de las familias se reconocen qom y han constituido la Asociación civil “Q’om Dal Laxaic” (Gente nueva). En este barrio llevamos adelante un espacio de mujeres que inicia en el 2013 con talleres de alfabetización.

año 2013, se lanzó el Programa “Ellas Hace, el cual está orientado a mujeres en situación de vulnerabilidad, con hijos/as con discapacidad y hacia mujeres víctimas de violencia de género.

El Programa de Ingreso Social con Trabajo implementado en el año 2009 se orienta a fomentar el mercado interno y el consumo popular mediante la conformación de cooperativas de trabajo. En este marco las titulares del “Ellas hacen” se reúnen en cooperativas de trabajo, retoman o inician sus estudios, participan de capacitaciones sobre temas concretos que el programa establece y, en el caso de la ciudad de La Plata, se insertan al trabajo extradoméstico como “constructoras”. La participación en el programa otorga a las mujeres un oficio con un ingreso mensual fijo.

Ante el registro de campo varios fueron los interrogantes que condujeron a la reflexión sobre la necesidad de una perspectiva que comprendiera a las mujeres “haciendo política” pero en espacios no tradicionales de la política: ¿Cómo pensar la política junto a mujeres beneficiarias de un programa social? ¿Cómo hacer visible una serie de prácticas que tienen un efecto cuestionador y/o transformador de las lógicas opresivas de clase y género pero que se generan en espacios considerados “no políticos”? En este sentido, la vida cotidiana, lo doméstico, lo vínculos afectivos, las emociones, emergieron en tanto tópicos centrales en la búsqueda de respuestas. Cabe pensar estas preguntas a partir de algunos resultados preliminares.

Una de las hipótesis que conduce la investigación sostiene que la participación de las mujeres en el “Ellas Hacen” se apoya en prácticas cotidianas de organización colectiva entre mujeres en torno al trabajo y la vida doméstica. Sustenta esta afirmación el registro de una serie de prácticas las cuales nombro de la siguiente manera:

- Prácticas de encuentro⁶¹: las cuales nacen de las tareas de trabajo específicas que deben cumplir como beneficiarias del “Ellas Hacen” pero que se extienden a otras instancias de organización política y social. En el caso específico de estudio pude observar: a) espacios autoconvocados: reuniones internas de la cooperativa “Las leonas” por fuera de las jornadas de capacitación o trabajo que el programa establece, se reúnen con el objetivo de organizarse como cooperativa autónoma. Estas reuniones tienen lugar en la casa de algunas de las mujeres que ofrece el espacio. b) Espacios promovidos desde el programa: encuentros de capacitación planificados por Ministerio de Desarrollo Social, espacios de reunión regional del programa, actos políticos. Aquí las mujeres se contactan con otros colectivos de mujeres que llevan experiencias de trabajo similares en otras localidades de la provincia.

- Prácticas de articulación: la participación en el programa promueve y/o refuerza prácticas de articulación. Estas prácticas refieren a la construcción de lazos con otros espacios en pos de la organización social, el fortalecimiento colectivo, la movilización social. Las mujeres de Las Leonas que además son vecinas en el barrio Las Quintas se encuentran vinculadas a organizaciones políticas a través de las cuales se conectan con distintos programas sociales, en este caso para ingresar al “Ellas hacen.

⁶¹ La manera en que sistematizo las practicas está inspirada en el trabajo de Partenio, 2008.

- Prácticas de formación y de reflexión: Como pude observar en las capacitaciones ofrecidas por el ministerio, de la mano de los contenidos específicos planificados, se generaron momentos reflexivos y críticos respecto a su condición de trabajadoras y constructoras vinculado a los roles de género. El espacio de reunión propia de la cooperativa así como momentos de conversaciones informales que se iban generando entre ellas, promovió prácticas de formación y de reflexión que trajeron a debate cuestiones cotidianas asociadas al trabajo y a su rol de mujeres. Cabe destacar también la preocupación manifiesta por formarse para la ejecución de las responsabilidades en torno a los roles que desempeñan en la cooperativas (como presidentas, tesoreras, secretarías).

A partir de conversaciones mantenidas con algunas de las mujeres pude observar que las tareas y roles que el trabajo en la cooperativa les otorga resulta para algunas de ellas un desafío en términos de fortalecimiento-agenciamiento, contemplando un abanico de prácticas que van desde la toma de la palabra en espacios de trabajo hasta la organización en el ámbito barrial y doméstico. Cabe aquí retomar las palabras de una de las Leonas. Gabriela⁶² es presidenta de Las Leonas y vecina en el barrio Las Quintas:

Silvana - ¿Cuándo te eligieron presidenta? ¿Cómo fue?

Gabriela- Me eligieron mis compañeras. Ellas me dijeron que me votaban a mí para que yo sea presidenta, por como yo era. Que iba con todo, que nunca estaba mal, que cuando había que poner cosas sobre la mesa se ponían en ese momento.

S - ¿Siempre fuiste de hablar, de tomar la palabra, como te vi hacer en las capacitaciones?

G - No era tan así. No tenía el carácter que tengo ahora. Pero para llegar a ser una presidente que te respeten, tenés que tener como carácter viste. Porque si no viste: -¡Ah porque la presidenta no viene! [Refiere a las críticas de las compañeras de la cooperativa]. Tenés que tomar una autoridad.

S - Hace un tiempo ayudaron a una compañera a la que se le cayó el techo de la casa ¿Cómo fue?

G - Sí. Fuimos a la casa de Sol. Le pedimos ayuda a Verónica [jefa – encargada encargada en el programa] para que nos lleve en un colectivo porque es lejos. Nos dijo que no, que teníamos trabajo. Le dijimos que es una amiga del trabajo, que no la vamos a dejar en banda. Agarramos, le pedimos nylon, no nos quería dar nylon, alambre. Entramos, sacamos y nos fuimos. Se nos quedó mirando. Nos fuimos, pagamos pasaje en el micro y nos fuimos. Llevamos de todo en el micro, membrana, alambre, nylon ¡en el colectivo! La tormenta le levantó la mitad del techo. Encima ella no tiene marido, tiene los hijos no más

S - ¿Desde el Ellas Hacen les dan para hacerse sus propias casas?

G - A veces le dan a chicas que no necesitan. Trabajábamos en lo de Claudia y la mina tenía una semejante casa.....Que hagan un censo y vean a los que más necesitan Silvi, porque no sólo yo necesito, hay muchas chicas que son solas, que necesitan su casa, que están viviendo en una casa que se está por caer

⁶² Los nombres propios han sido modificados.

toda. Y ellos le están dando a una que ya tiene su casa. Ahí está Carolina [se refiere a su cuñada que también vive en el barrio y es integrante de Las Leonas], vos viste como vive. Ella trabaja, vive al lado del arroyo.

Te preguntan:

-“¿Y vos en que trabajás?”

- En el Ellas hacen

- ¿Y qué hacen?

- Casas

- Y por qué no te haces a vos?

¿Cómo quedamos dentro del programa, como quedás? Mal⁶³

Podemos observar que la incorporación al “Ellas hacen” genera instancias de reunión de mujeres por fuera de sus grupos domésticos. Mujeres de distintos barrios de la ciudad de La Plata, vecinas, cuñadas, hermanas, se encuentran, trabajan, estudian y se organizan. El fragmento citado expone el potencial de la organización colectiva para el fortalecimiento individual y grupal, ya sea que hablemos de la afirmación de las mujeres en un nuevo rol o en la toma de la palabra; hasta la construcción de lazos solidarios entre "beneficiarias". Al mismo tiempo, nos muestra el producto de la reflexión práctica al cuestionar la forma de implementación.

Cabe destacar que la participación en los distintos espacios del programa conlleva para las mujeres dejar por horas sus grupos familiares, las tareas cotidianas que despliegan como madres, abuelas, hijas, esposas. Es decir, como “cuidadoras” del grupo familiar con las responsabilidades correspondientes: cuidado y crianza de los niños/as, cocina, lavado y limpieza, cuidado de las personas mayores del grupo. Una segunda hipótesis trabajada sostiene que la incorporación de las mujeres al programa así como la posibilidad de permanecer en el mismo se vincula a la conformación de "prácticas de cuidado" contenidas en el entramado más general de las interacciones barriales y familiares. Estas prácticas las llamo “de cuidado” ya que en estas se evidencia la organización colectiva del cuidado familiar en pos de la posibilidad de las mujeres de “salir” a trabajar. El apoyo en los vínculos familiares (madre, abuela, hermana, tía, hija/o), en los vínculos vecinales o de amistad a través de prácticas de cuidado familiar colectivas permite a estas mujeres asistir a los espacios de trabajo, capacitación y organización del programa.

El caso de Las Leonas me permitió entrar en contacto con prácticas cotidianas de organización colectiva entre mujeres en pos del trabajo. También se hicieron visible dinámicas e interacciones sociales que suelen pasar desapercibidas pero que hacen a la posibilidad de participación en el programa. Es decir, que hacen a la posibilidad de un grupo de mujeres de “salir” a trabajar, aprender un oficio, organizarse colectivamente. Las prácticas registradas, ya sea mujeres que colaboran entre sí para trabajar y ganar un capital propio, mujeres que se reúnen con el objetivo de reparar la vivienda de una compañera, mujeres que se acompañan ante situaciones irregulares en el trabajo; las habilitaron a ejercer un mínimo de poder ante una

⁶³ Fragmento de entrevista realizada a la presidenta de la cooperativa Las leonas (diciembre, 2015). Agradezco a Gabriela su buena disposición a colaborar y conversar.

estructura desigual que tradicionalmente las excluye de la participación política, del trabajo extra-doméstico, de la posibilidad de capacitación.

No siendo mi intención extenderme más de lo que el objetivo en este trabajo me permite me detendré en este punto de mi investigación e intentaré arribar a algunas conclusiones.

A modo de conclusión

Luego de compartida estas páginas desearía reforzar algunas cuestiones que considero relevantes. Las investigaciones feministas nos fueron mostrando que la exclusión de las mujeres de ciertos ámbitos de la vida social, en esta oportunidad referimos al campo de la política, no es ingenua y responde a modelos científicos androcéntricos. Las etnografías feministas, además, nos enseñaron a observar y registrar espacios, prácticas, modalidades de construcción política y de ejercicio de poder que las anteojeas patriarcales impedían identificar como tales. Por esta razón, no deberíamos olvidar que cuando hablamos de "género" referimos a relaciones de poder y que cuando trabajamos junto a mujeres estamos tratando con una población históricamente excluida y silenciada. Aspecto que no deberíamos desdibujar de nuestras investigaciones/intervenciones.

La etnografía nos propone construir conocimiento desde el involucramiento con las perspectivas de los actores (Guber, 2011), así pensar los fenómenos sociales en diálogo (Bartolomé, 2003) con quienes son nuestros/as referentes en el campo/territorio. Una etnografía feminista nos alerta sobre la exclusión de las mujeres en la academia y en el registro de campo como actoras con perspectivas propias. Una etnografía feminista de la política nos desafía a cuestionar el paradigma androcéntrico y racional de la política para buscar herramientas conceptuales y analíticas en ámbitos y aspectos declarados secundarios o inadecuados desde este modelo dominante. Esta perspectiva nos propone atender cuestiones que hacen al poder, a la resistencia, a la agencia social en el ámbito de las emociones, de la familia, de los sentimientos, del trabajo, del barrio, entre otros. Me refiero a formas de ejercicio de poder no siempre formales, estrategias de resistencia que se apoyan en lazos familiares y de amistad, agencia social que en lugar de apuntar hacia la transformación social de manera radical y estratégica, subvierte estereotipos y alivia tramas opresivas locales.

Así como Gabriela nos describe líneas arriba, es la solidaridad, la amistad, la que las moviliza a "no dejar en banda" a una compañera. Por qué vaciar de contenido político esa experiencia, cómo no observar en los lazos afectivos un motor de organización y resistencia. Claro está, que en esta oportunidad no hablamos de transformaciones estructurales pero sí del potencial transformador de ciertas prácticas cotidianas que generan reflexión y organización frente a la pobreza cotidiana, la falta de vivienda, el trabajo, el cuidado familiar.

Por lo tanto, nuestro desafío puede consistir en desplegar un "hacer científico" creativo y sensible a las prácticas que por subalternas fueron excluidas pero cuya identificación vuelve más genuina nuestra práctica profesional, nuestros modelos investigativos o diseños de intervención.

Bibliografía

- Abu-Lughod, L. (1990). "The Romance of Resistance: Tracing Transformations of Power Through Bedouin Women". *American Ethnologist*, Vol. 17, No. 1, pp. 41-55.
- Balbi, F. y Boivin, M. (2008). "La perspectiva etnográfica en los estudios sobre política, gobierno y Estado". *Cuadernos de Antropología Social*, N° 27, pp.7-17.
- Bartolomé, M. (2003). "En defensa de la Etnografía. El papel contemporáneo de la investigación intercultural". *Revista de Antropología Social*, 12, pp. 199-222.
- Calandrón, S. (2010). "Putas, monstruos y monjas. Feminidades en la configuración de la profesión policial: un acercamiento etnográfico". En Frederic S., Graciano O. y Soprano G. (coords.). *El Estado argentino y las profesiones liberales, académicas y armadas* (pp.317-347). Rosario: Prehistoria Ediciones.
- Collier, J. (1974). "Women in Politics". En Michelle Zimbalist Rosaldo and Louise Lamphere (eds). *Women, Culture & Society* (pp. 89-96). California: Standford University Press.
- Espinosa, C. (2011). "Cansadas de Ceder. Sentidos de la politización del género en un espacio de mujeres de un movimiento piquetero". *(Con)textos*, n. 5, pp. 46-61.
- Fernández Álvarez, M.I. y Partenio, F. (2010). "Empresas recuperadas en Argentina: producciones, espacios y tiempos de género". *Revista Tabula Rasa*, pp. 119-136.
- Frederic, S. y G. Soprano (2005). "Introducción". En Frederic, S. y G. Soprano (comp.). *Cultura y política en etnografías sobre la Argentina*, (pp.11-66). Bernal: UNQui.
- Gaztañaga, J. (2009). "La política como construcción social y un análisis comparativo de tres casos etnográficos". En Boivin, M., Heredia, B., Rosato, A. (comp.). *Política, instituciones y gobierno: abordajes y perspectivas antropológicas sobre el hacer política* (pp.25-50). Buenos Aires: Antropofagia.
- Geertz, C. (2006). *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa.
- Gómez, M. (2011). *De recolectoras a artesanas: género, identidades femeninas y espacialidades entre las mujeres tobas*. Tesis de doctorado. Facultad de Filosofía y Letras. UBA.
- Grimberg, M. (2009). "Poder, políticas y vida cotidiana. Un estudio antropológico sobre protesta y resistencia social en el AMBA". *Revista de sociología e política*, n° 32, feb., pp. 83-94
- Grimberg, M., Fernández Álvarez, M.I. y Carvalho R.M. (eds) (2009). *Estado y movilización social: estudios etnográficos en Argentina y Brasil*. Antropofagia: Buenos Aires.
- Guber, R. (2011). *La etnografía. Método, campo y reflexividad*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Lamphere, L. (1993). "The domestic sphere of women and the public world of Men: The strengths and limitations of an Anthropological dichotomy". En C. Brettell, C. y F. Sargent (eds). *Gender in cross-cultural perspective* (pp.67-77). New York: Prentice Hall.

- Lutz, C. and L. Abu-Lughod (1990) (comps.). *Language and politics of emotion*. New York: Cambridge University Press.
- Mahmood, Saba, (2008). "Teoría feminista y el agente social dócil: algunas reflexiones sobre el renacimiento islámico en Egipto". En Suárez Navaz, Liliana Suárez y Rosalva Aída Hernández Castillo (Eds.). *Descolonizando el feminismo. Teorías y prácticas desde los márgenes* (pp.165-222). Madrid, Ediciones Cátedra
- Martin, J. (1990). "Motherhood and Power: The Production of a Women's Culture of Politics in a Mexican Community". *American Ethnologist*, 17 (3): 470-490.
- Masson, L. (2007). *Feministas en todas partes. Una etnografía de espacios y narrativas feministas en la Argentina*. Buenos Aires: Prometeo.
- (2004). *La política en femenino. Género y poder en la provincia de Buenos Aires*. Buenos Aires: Antropofagia.
- Millett, K. (1969) 1995. *Política sexual*. Madrid, Ediciones Cátedra.
- Molyneux, M. (2003). *Movimientos de mujeres en América Latina. Estudio teórico comparado*. Ediciones Cátedra: Madrid.
- Moore, H. (1999). *Antropología y feminismo*. Madrid, Ediciones Cátedra.
- Ortner, S.B. (2006). "Entonces, ¿Es la naturaleza al hombre lo que la naturaleza a la cultura?" *Revista de Antropología Iberoamericana*, Volumen 1, Número 1: 12-21. Ed. Electrónica <http://www.aibr.org/antropologia/01v01/articulos/010101.pdf>
- Partenio, F. (2008). "Género y participación política: Los desafíos de la organización de las mujeres dentro de los movimientos piqueteros en Argentina." CLACSO. Disponible en: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/becas/2008/deuda/partenio.pdf>
- Peirano, M. (2004). "A favor de la Etnografía". En Grimson, A., Lins Ribeiro, G., Semán, P. (comp.). *La Antropología brasileña contemporánea. Contribuciones para un diálogo latinoamericano* (pp.323-356). Buenos Aires: Prometeo Libros.
- Rapp, R. (1979). "Anthropology". *Signs*, Vol. 4, No. 3, pp. 497-513.
- Reiter, R. (1975) (comp.). *Toward an Anthropology of Woman*. New York: Monthly Review Press.
- Rifkin, D. y Daich, D. (2007). "Protagonistas del cambio. Conformación de grupos de mujeres de sectores populares en contra de la violencia doméstica". Ponencia Presentada en IX Jornadas Rosarinas de Antropología Sociocultural, Rosario.
- Rodríguez, L.G. (2008). "Las amas de casa en Misiones: entre la casa y la nación". En Frederic S. y G. Soprano (comps.). *Política y variaciones de escalas en el análisis de la Argentina* (pp.183-216). Buenos Aires: Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Rosaldo, M.Z. and L. Lamphere (1974) (eds). *Women, Culture & Society*. California: Stanford University Press.
- Rosaldo M., (1995). "O uso e o abuso da antropologia: reflexões e o entendimento intercultural". *Horizontes Antropológicos*, 1 (1):11:36.
- (1974) 1979. "Mujer, cultura y sociedad: una visión teórica". En Harris, O. y K. Young (comps.). *Antropología y feminismo* (pp. 153-181). Barcelona: Editorial Anagrama.

- Rosato, A. (2009). "Introducción: El "hacer" política: cotidianidad y delimitación del dominio político". En Boivin, M., Heredia, B., Rosato, A. (comp.). Política, instituciones y gobierno: abordajes y perspectivas antropológicas sobre el hacer política (pp.7-24). Buenos Aires: Antropofagia.
- Rubin, G. (1975) 1986. "Tráfico de mujeres: Notas sobre la "economía sexual" del sexo". Revista Nueva Antropología, noviembre, año/vol. VIII, número 030, pp.95-145.
- Sciortino S. (2013). Una etnografía en los Encuentros Nacionales de Mujeres: políticas de identidad desde la afirmación de las 'mujeres de los pueblos originarios'. Tesis de doctorado. FFyL, UBA.
- Scott J. (1993). "El género: una categoría útil para el análisis histórico". En Cangiano, M.C. y DuBois L.(comp.). De mujer a género: Teoría, interpretación y práctica feminista en las Ciencias Sociales (pp. 17-50). Buenos Aires: CEAL.
- Sirimarco, M. (2009). De civil a policía. Una etnografía del proceso de incorporación a la institución policial. Buenos Aires: Teseo.
- Soprano, G. (2006). "La vocación kantiana de la antropología social. Ensayo sobre el diálogo etnográfico entre las categorías nativas y las categorías científicas del conocimiento social en el estudio de la política". En E. Rinesi y G. Soprano (comps.). Facultades alteradas. Actualidad de El conflicto de las Facultades de Kant (pp.205-246). Buenos Aires: Universidad Nacional de General Sarmiento / Prometeo Libros.
- Tarducci, M. y D., Rifkin, D. (2010). "Fragmentos de historia del feminismo en Argentina". En Chaher y Santoro (comp.). Las palabras tienen sexo II (pp. 17-39). Buenos Aires: Artemisa Comunicación.

CAPÍTULO 8

Reflexiones sobre los aportes antropológicos en intervenciones profesionales con perspectiva de géneros

Germán Rómoli

“Tenemos que reinventar las ciencias sociales (...) debemos hacer que ellas sean parte de la solución y no del problema”
DE SOUSA SANTOS, Boaventura (2006:19).

I. Introducción

El presente trabajo tiene la intención de ser un conjunto de reflexiones iniciales sobre cuáles son los aportes que la materia Antropología Social II brinda a la construcción de un Trabajo Social con perspectiva género⁶⁴.

En el desarrollo de la materia se trabaja con conceptos teóricos y propuestas metodológicas que, aunque surgidas y/o utilizadas por la Antropología, se consideran significativas para la Teoría Social y por lo tanto constituyen herramientas útiles para el Trabajo Social. El método etnográfico (Bartolomé, 2003), la pregunta antropológica (Krotz, 1994), la entrevista antropológica (Guber, 2005) y el extrañamiento (Lins Ribeiro, 1989), para mencionar los principales.

En este sentido, puede afirmarse que la contribución antropológica está dada por la búsqueda de la comprensión de la “otredad”, por la forma de acercarse y formular interrogantes sobre lo social y de construir posibles análisis. El Trabajo Social interviene en escenarios configurados por desigualdades sociales, expresadas tanto por la apropiación diferenciada de los bienes económico-sociales, cómo por la diversidad cultural, expresada por la pluralidad de modos de vida y sus representaciones.

⁶⁴ Se agradecen las sugerencias realizadas al presente trabajo por la Dra. Silvana Sciortino

II. La perspectiva de género

Los escenarios sociales actuales registran importantes avances en la legislación y sensibilización sobre las problemáticas de género. Por un lado, la inédita ampliación de derechos formales incluye la sanción de la “Ley de identidad de género” en el año 2012, de “matrimonio igualitario” en 2010, de “protección integral para prevenir, sancionar y erradicar la violencia hacia las mujeres” en 2009 o “contra la trata de personas” en 2008, por nombrar algunas. Por otro, los procesos promovidos por las diferentes organizaciones de la sociedad civil, como por ejemplo la desnaturalización del acoso callejero por medio de piropos o la masiva movilización “Ni una menos”.

Sin embargo, dichos avances no han terminado de efectivizarse en la vida cotidiana.

Las legislaciones mencionadas anteriormente pueden pensarse como diferentes formas de construcción de nuevas ciudadanías, ligadas a paradigmas centrados en la defensa de los derechos humanos y la inclusión social (Carballeda, 2012:2). Este contexto sociohistórico interpela a repensar, resignificar y reconstruir conceptos y modalidades, haciéndose necesarias nuevas formas de intervenir para el Trabajo Social. Se vuelve inevitable incorporar en la mirada y las acciones profesionales dichas conquistas a fin de ser profesionales que habiliten, colaboren o no obstruyan la aplicación efectiva de dichos avances. De esta manera, se pueden pensar las intervenciones profesionales como reparadoras de capacidades y habilidades que han sido obturados por las circunstancias que generaron la desigualdad. Las políticas públicas en diálogo con las intervenciones profesionales implican una estrategia de recuperación de capacidades, habilidades y formas constitutivas de la identidad.

Para pensar el género se pueden tomar los aportes de Butler (2001), quien lo define como una categoría relacional, efecto de un conjunto de normas y prácticas que regulan la identidad e imponen un modelo de heterosexualidad obligatoria. La categoría género remite a las características y los valores que son atribuidos a las identidades sexuales. Estas características, valores y validaciones son transmitidas e internalizadas por el proceso de socialización, desarrollado durante todo el transcurso de la vida en sociedad.

Las relaciones de género expresan las asimetrías entre los sexos y la perspectiva de género es un enfoque que visualiza y explicita dichas relaciones desiguales. Esta desigualdad debe traducirse en la primacía de lo masculino por sobre el resto de las identidades sexuales y de forma inter-generacional (de adulta/o⁶⁵ hacia jóvenes) y de sexo (del varón a la mujer, las/os hijas/os y las diversidades). La perspectiva de género permite tomar una mirada crítica sobre cómo y de qué forma existen vínculos atravesados por relaciones de poder originadas en el género y sus características normalizadoras, ya que legitima roles y regula comportamientos.

⁶⁵ Se aclara que en la redacción se utilizará lenguaje no sexista, incluyendo lo femenino y lo masculino, por lo que la escritura se verá con “a/o” (por ejemplo: adulta y adulto). También se aclara que dicha forma se vuelve insuficiente en tanto binaria ignora otras identidades sexuales. Dicha falta es saldada con letras como la “x” (ejemplo: adultx) o la “e” (ejemplo: adulte) pero no se utilizarán en este trabajo por exceder los alcances académicos.

III. Las intervenciones del Trabajo Social

La práctica del Trabajo Social se constituye en una actividad con características históricas, socialmente constituida e ideológicamente determinada, es decir que no existe una única intervención profesional válida para aplicar en todas las situaciones. Históricamente, la intervención profesional ha sido relacionada con el control social de poblaciones definidas previamente como peligrosas, subdesarrolladas o vulnerables. Ha sido una intervención pensada y realizada por un conjunto de saberes previos al encuentro con la/el sujeto.

En contraposición a la mera reproducción de intervenciones ahistóricas, se propone utilizar la idea de intervención profesional fundada. Dicho concepto propone una vigilancia epistemológica ante cada intervención, buscando la coherencia entre supuestos ideológicos, teóricos y metodológicos acordes a la situación problemática. Una intervención profesional fundada se refiere a que sea sostenida argumentalmente desde lo teórico-epistemológico y lo político-ideológico.

El proceso de intervención es un ejercicio que requiere preguntarse continuamente a qué responde, para qué se realiza y desde dónde se construye. Se trata de un proceso dialógico que involucra las/os diferentes sujetos y profesionales, el contexto particular y las relaciones de poder que atraviesan dicho contexto. Siguiendo a Saibene (2012), se trata de asumir la intervención desde la lógica del descubrimiento y la complejidad. La lógica del descubrimiento, plantea la autora, significa buscar una ruptura con las relaciones más aparentes. La complejidad significa que la intervención se desarrolla en un espacio social constituido por diferentes agentes sociales que tienen posiciones hegemónicas y se interrelacionan. Esta postura requiere una flexibilidad para aceptar la incertidumbre, la contradicción, las imprecisiones o la ambigüedad, como parte de comprender la complejidad del entramado de los fenómenos sociales.

En estos términos, Carballeda (s/d: 4) toma el concepto de dispositivo de Foucault para pensar la intervención profesional, afirmando que es “una trama de relaciones que se pueden establecer entre componentes diversos”. Para el autor, pensar la intervención como dispositivo implica “...articular y generar diálogos entre diferentes instancias, lógicas y actores institucionales”. La riqueza de tomar el concepto foucaultiano aplicado a la intervención profesional radica en que permite construir un paradigma de intervención vinculado a la integralidad. Permite preguntarse por qué, permite construir la pregunta acerca del/a otro/a y sus múltiples dimensiones en la vida cotidiana. Destaca lo material y lo simbólico, siendo lo discursivo, la palabra, la mirada y la escucha sus elementos fundamentales. El mundo de la vida cotidiana como el espacio social donde la intersubjetividad y el vínculo social se relacionan y expresan. La pregunta surge en el cómo la intervención profesional dialoga con aquellas/os otras/os negadas/os, puede ser desde la obstrucción o desde la habilitación.

En este contexto se constituye un/a sujeto “inesperado/a” (Carballeda, 2012: 4). Un/a sujeto que estaba invisibilizado/a por las diferentes normas pero que el escenario actual comienza a dar las condiciones para que surja como un/a sujeto atravesado/a por las diversas

reivindicaciones de género en constante devenir. Un/a sujeto que las instituciones y sus profesionales, en este proceso, muchas veces no están preparadas para recibir. Las respuestas institucionales, que pueden ser el azoramiento, el rechazo, la negación o la ignorancia, resultan de la extrañeza y el temor que causa lo no esperado. Aquí radica la riqueza de la intervención, en la posibilidad de hacer visible aquello que se encuentra naturalizado. Tomando a Carballada (s/d: 7), “En síntesis, la Intervención es un ‘hacer ver’, no agrega ni quita nada a ese ‘otro’...”

Las concepciones de género atraviesan a las/os trabajadores sociales, tanto como lo hacen con toda la sociedad. Si esas concepciones no son cuestionadas, determinan un tipo de intervención profesional que ignora las naturalizaciones patriarcales. La importancia de la perspectiva de género radica en que permite generar un salto cualitativo en el accionar profesional, tanto hacia las/os sujetos de intervención como hacia las/os profesionales. Construir el campo problemático de una intervención profesional requiere pensar la realidad social como un movimiento constante dentro de una totalidad que entrecruza y configura situaciones habitadas por sujetos que han sido constituidas/os por un entramado de redes de poder. Adquirir el ejercicio de la perspectiva de género posibilita, como un piso mínimo, empezar a crear propuestas que consideren e incluyan todas las identidades.

IV. Los diálogos entre Antropología y Trabajo Social

La Antropología y el Trabajo Social comparten el acceso directo a la vida cotidiana de las personas o grupos sociales con quienes se vinculan en su ejercicio profesional, más concretamente a partir de interactuar con la otredad social y cultural.

El método etnográfico utilizado por la Antropología es fundamental para conocer el campo social desde la perspectiva de las/os sujetos. La Antropología procura encontrar los sentidos que esa otredad le otorga a sus acciones, es decir busca recuperar la perspectiva del actor sobre el mundo social. Según Guber (2005: 205), “La tradición antropológica aportó (...) al reconocimiento/construcción de los marcos interpretativos locales de su mundo social, lo que hemos llamado perspectiva del actor”.

La misma autora afirma que “Las etnografías presentan un retrato vivido de los más variados aspectos de una cultura: economía, organización social y política, sistema religioso y de creencias médicas, formas de socialización de los jóvenes, tratamiento de los ancianos, vínculos con la naturaleza, relaciones con otros grupos culturales, arte, tecnología, etcétera” (2005: 36). Para el Trabajo Social es importante tomar el método etnográfico para vincularse con las/os sujetos con quienes intervendrá debido que permite comprender los sentidos que cada persona otorga a sus acciones.

En sintonía con lo anterior, Bartolomé (2003:201) destaca “el gran valor político y humanístico” de la etnografía, ya que aporta una visibilidad política y “una imagen menos distorsionada” de las culturas, contribuyendo a una redefinición civilizatoria que implique el

reconocimiento igualitario de la diferencia. El autor afirma que se trata de ofrecer “una lectura posible, nunca la única, de ese mundo alterno en el que estén presentes tanto sus significaciones centrales como sus ambigüedades” (2003: 217). Esta potencialidad de la etnografía se torna un insumo básico a la hora de pensar en intervenciones profesionales que incluyan las identidades no-hegemónicas.

Otro aporte antropológico está dado por el extrañamiento. Según Lins Ribeiro (1989) cada profesional se encuentra inmerso en una relación que necesariamente es de aproximación y distanciamiento entre el propio sistema simbólico y el ajeno. Una parte del trabajo requerido implica el distanciamiento intelectual y afectivo del propio sentido común de cada profesional e implica una doble conversión: de lo exótico en familiar y de lo familiar en exótico. El autor afirma que el proceso de extrañamiento es necesario ya que las personas rutinizan el desarrollo de su vida cotidiana, es decir naturalizan “los elementos constitutivos de los contextos significantes para las interacciones” (1989: 195). Al no compartir esa naturalización, cada profesional interviniente se ve inmerso en un extrañamiento, ya que lo cotidiano le es ajeno y puede ver hechos y acciones que esas/os otras/os no pueden, y al mismo tiempo, debe aproximarse a los mismos para entenderlos. Este aporte antropológico se vuelve importante en la intervención del Trabajo Social ya que permite romper con el propio sentido común de la persona que interviene, evitando atribuir prejuicios de cualquier índole a la situación.

Afirmando lo anterior, Bartolomé destaca que, al acercarse a una realidad ajena, “no tenemos otra posibilidad que recurrir a nuestros marcos referenciales para tratar de aprehenderla” (2003: 218). Sin embargo, dicho etnocentrismo puede menguarse según la forma en que sea concebido el contacto cultural y la validación de las diferencias. En este sentido, la pregunta antropológica (Krotz, 1994) ofrece la posibilidad de indagar y profundizar acerca de las diferentes miradas sobre esa/e otra/o: ¿Quién es? y ¿Qué miradas se han construido sobre la persona? Se interroga, para reflexionar, sobre la alteridad, sus aspectos singulares y su totalidad. Es “la pregunta por la igualdad en la diversidad y de la diversidad en la igualdad” (1994: 6-7). El autor refiere a la alteridad como una forma de diferenciación (lo extraño) que debe identificar a un/a otro/a que porta otra cultura y que, necesariamente, remite a la propia pertenencia.

Iniciar una intervención partiendo de los propios marcos referenciales para luego profundizar en la perspectiva de cada sujeto y darle un lugar central en el desarrollo de las acciones es un proceso básico para el Trabajo Social. Sin darle un lugar central a cada sujeto, se repite automáticamente el etnocentrismo.

Para finalizar, Guber plantea la entrevista en ciencias sociales como “una relación diádica canalizada por la discursividad” (2005: 136), a través de la palabra. Así, no se considera posible la perspectiva de cada sujeto sin hacer inteligibles a través del diálogo los acontecimientos sociales. “...la entrevista es una de las técnicas más apropiadas para acceder al universo de significaciones de los actores. (...) Entendida como relación social a través de la cual se obtienen enunciados y verbalizaciones...” (Guber, 2005: 132). Las intervenciones profesionales del Trabajo Social deben basarse en las entrevistas que cada

profesional realiza a cada sujeto que participa de la situación social. Sin las entrevistas, o con entrevistas direccionadas, no hay posibilidad de conocer las diversas aristas del campo problemático que atraviesa cada sujeto. Y sin este insumo, se corre el riesgo de caer en la mera reproducción de intervenciones ahistóricas.

VI. Consideraciones finales

En función de estas reflexiones iniciales se afirma la importancia de los aportes antropológicos para construir una intervención profesional fundada que incluya la perspectiva de género.

El Trabajo Social interviene junto a otras/os, cuestionando o consolidando las representaciones sociales que las/os constituyen. Esto requiere apropiarse teóricamente de las identidades genéricas y ubicar como semejantes a las/os otras/os permitiendo la elección y el tránsito de cada quien por un camino autónomo e interrelacionado. Es fundamental no ignorar y revalorizar la capacidad transformadora de las/os actores sociales.

Resumiendo el recorrido realizado, se considera que la contribución antropológica a las intervenciones del Trabajo Social surge en proponer una mirada sobre el mundo social basada en la diversidad de la experiencia humana. Se trata de sostener el diálogo para comprender los fenómenos sociales desde la perspectiva de las/os propios sujetos sociales implicadas/os.

Una intervención con perspectiva de género asigna un lugar relevante al mundo de la vida cotidiana de cada persona. La escucha como parte de la intervención interpela a respetar las narrativas de las/os sujetos y, a partir de ahí, construir el proceso de intervención, nunca en el sentido contrario. Obturar las narrativas de una persona y no incorporarlas en el proceso de intervención se traduce en negar su subjetividad e incorporarla en una estructura héteronormativa.

Por esto, es importante visibilizar las jerarquizaciones, exclusiones y discriminaciones derivadas de las normativas de género, de identidad u opción sexual en los diferentes espacios sociales. Instalar una racionalidad que cuestione y supere el binarismo mujer-varón e incluya las diversas identidades para poder promover la igualdad en la adquisición y ejercicio de los derechos. Como profesión privilegiada en el acceso a las diversas trayectorias vitales es fundamental poner el foco en lo invisibilizado y dar voz a lo silenciado. La equidad no es posible si los sistemas de opresión se siguen reproduciendo en la misma intervención profesional.

La intervención en lo social debe partir del conocimiento a posteriori y nunca separarse de la sociedad ni del contexto histórico social en el que se desarrolla. Pensar desde los elementos condicionantes y no como determinantes, permite incluir la singularidad y la subjetividad que atraviesan el escenario social y donde se entrecruzan diferentes posicionamientos y narrativas. Se vuelve necesario el acercamiento a la trama simbólica de los sujetos con las/os que se

trabaja. En este punto, la Antropología en tanto que conocimiento sistemático de la mirada sobre el otro puede realizar un aporte central a la intervención de las/os trabajadoras sociales tanto en términos teóricos como metodológicos.

VII. Bibliografía

- Amilibia, I., Colangelo, A., Danel, P., Duchá Roca, M., Sciortino, S., Tello, C. (2007). "Aportes de la enseñanza de la antropología a las prácticas pre-profesionales en Trabajo Social". En: II Congreso Nacional de Trabajo Social, Universidad nacional del Centro http://www.trabajosocial.unlp.edu.ar/aportes_de_la_mirada_antropologica (marzo 2016)
- Bartolomé, M. (2003). "En defensa de la etnografía. El Papel contemporáneo de la investigación intercultural". En: Revista de Antropología Social N° 12, pp. 199-222. ISSN: 1131-558X
- Butler, J. (2001). "El género en disputa". México. Paidós.
- Carballeda, A. (2012). "La intervención del Trabajo Social en el campo de la Salud Mental. Algunos interrogantes y perspectivas". En: revista Margen N° 65
- Carballeda, A. (s/d). "La intervención en lo social, las problemáticas sociales complejas y las políticas públicas". Disponible en www.margen.org/carballeda/Problematicas%20sociales.pdf
- De Sousa Santos, B. (2006). "La Sociología de las Ausencias y la Sociología de las Emergencias: para una ecología de saberes". En: Renovar la teoría crítica y reinventar la emancipación social (encuentros en Buenos Aires). ISBN 987-1183-57-7. Disponible en <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/edicion/santos/Capitulo%20I.pdf>
- González-Saibene, A. (2012). "Acerca de la intervención". En: Jornadas Docentes Sobre Intervención, Escuela de Trabajo Social, Facultad de Ciencia Política y Relaciones Internacionales, Universidad Nacional de Rosario.
- Guber, R. (2005). "El salvaje metropolitano. Reconstrucción del conocimiento social en el trabajo de campo". Buenos Aires: Paidós.
- Guzzetti, L. (2014). "La intervención social, mirada desde la perspectiva de género". En: Revista Plaza Pública-Tandil, Año 7, N° 11- ISSN 1852-2459.
- Krotz, E. (1994) "Alteridad y pregunta antropológica". En: Alteridades, pp. 5-11.
- Lins Ribeiro, G. (1999) "Descotidianizar. Extrañamiento y conciencia práctica. Un ensayo sobre la perspectiva antropológica". En: Cuadernos de Antropología Social, Sección Antropología Social, Instituto de Ciencias Antropológicas, Facultad de Filosofía y Letras-UBA, Vol. 2, N° 1, 1989, pp. 65-69.

CAPÍTULO 9

Prácticas y políticas de cuidados a personas mayores, indagadas desde la Antropología y el Trabajo Social

Paula Mara Danel y Cecilia Molina

En las prácticas y los relatos de numerosas culturas la hospitalidad es la acogida que se hace de la persona de afuera, es el conjunto de gestos y de ritos de umbral, de entrada, de la estancia y de la salida de un espacio habitado, conjunto que permite convertir el hostil en hospes, la hostilidad del enemigo en la hospitalidad de los anfitriones

(LAURENCE CORNÚ, 2008:65)

En este capítulo se compartirán análisis de las prácticas y políticas de cuidados destinadas a las personas mayores desde los aportes que la antropología del cuidado viene desarrollando, en diálogo con las reflexiones que el trabajo social realiza en clave interventiva. Asimismo, la idea de hospitalidad, que se menciona en el epígrafe, será un eje central para analizar la gestualidad mínima que suponen las prácticas de cuidado.

1. Heterogeneidad del envejecer

Uno de los ejes que se abordarán es el reconocimiento de las formas diferenciales en que se transita el proceso de envejecimiento. En el campo gerontológico este tema viene siendo presentado con la idea de vejez (Salvarezza, 1998), distribución desigual y diversa de las formas de envejecer (Danel, 2007), envejecimiento diferencial (Odone, 1998) y otras tantas maneras de nombrar esta idea de “envejecemos como hemos vivido”. Tal heterogeneidad puede estar indicada a partir de algunos datos estructurales y singulares, es decir encontraremos diferenciales por clase social, por grupos étnicos, por espacio social que se

habita, por el tipo de trabajo que se haya realizado, por el género, por las adscripciones identitarias, etc.

La idea de curso vital, contraponiéndose con la rigidez de nociones de ciclo, ha permitido la construcción de mediaciones conceptuales para comprender las formas de aparecer de las experiencias de vejez. Con esto se señala que del encuentro con los sujetos envejecientes se corporizan las nociones de heterogeneidad, singularidad y trayectoria vital diferencial. El acercamiento a las narrativas de los mayores permite tramar los sentidos asociados a la propia experiencia de vida, con las situaciones complejas vinculadas a la necesidad de cuidados, tema de nuestra indagación. ¿Cómo aparecen las nociones de autonomía, en tanto autodeterminación, en las narrativas de las mujeres que se han ocupado del cuidado de todos los miembros de su familia? ¿La idea de autonomía es igual en las experiencias masculinas del envejecer? En relación a la necesidad de apoyos para las tareas domésticas, nos preguntamos ¿es vivenciado de manera idéntica para quien siempre tuvo empleado de casa particular para el desarrollo de las mismas ó quién se ocupó por sí mismo de tales tareas?

Esta heterogeneidad del envejecer se diluye en el marco de la implementación de políticas gerontológicas que plantean la idea de envejecimiento activo, comprendiendo al mismo como “el proceso de optimización de las oportunidades de salud, participación y seguridad con el fin de mejorar la calidad de vida a medida que las personas envejecen” (OMS, 2001:79) ¿Por qué decimos que se diluyen? Porque se generan tendencias, en las prácticas, que forman acciones genéricas que invisibilizan los gustos y preferencias de los sujetos, que construyen propuestas desde una única vejez.

De igual forma, se entiende necesario explicitar cómo operan los idearios de envejecimiento en nuestras sociedades contemporáneas. ¿por qué las políticas públicas postulan la idea de envejecimiento activo? ¿Con qué imágenes disputa la idea de actividad? ¿Cómo dirimen estos imaginarios con las políticas de edades?

La vejez entendida como constructo posee connotaciones disímiles según períodos históricos y culturales, según el tipo de organización socio económica y política de cada sociedad y según el grupo social que se trate siendo consecuentemente variante, los valores predominantes, el modo en que se caracteriza y caracterizó a las personas mayores, las representaciones, los mitos y prejuicios circundantes, los roles asignados y la atención que se les prestó (y se les prestará) como colectivo. (Molina, Cimatti y Criado, 2015:192)

Se plantea que el contexto actual está marcado por el “viejismo”, modo prejuicioso de construir a la vejez homologándola con enfermedad, con caducidad. En ese sentido, se identifica una tendencia impugnadora del viejismo en clave de envejecimiento activo. ¿Cómo opera esto cuándo queremos generar prácticas y políticas de cuidado? ¿Cómo facilitador o barrera? ¿Cómo producimos las políticas de cuidado? Las mismas, trascienden a las políticas gerontológicas ya que la idea de cuidados está presente a la largo del curso de vida.

A continuación presentamos un cuadro que nos permite visualizar las miradas desde las que se ha presentado la vejez en el proceso de producción de políticas públicas:

Objeto de Protección	Vs	Sujeto de derecho
Viejismo	Vs	Envejecimiento heterogéneo
Las decisiones las toma el grupo familiar	Vs	Activo en la toma de decisiones
Primacía de la lógica hereditaria	Vs	Decisión sobre sus bienes inmuebles
Negación de la sexualidad	Vs	Ejercicio de la sexualidad
Cuidado de los nietos como obligación	Vs	Cuidado de nietos como elección
Participación en talleres dispuestos por otros	Vs	Participación en talleres desde los gustos y preferencias
Roles dirigenciales de centros de jubilados exclusivos para los varones	Vs	Roles dirigenciales como posibilidad de todos, todas y todes
Articulación con el estado desde prácticas clientelares	Vs	Articulación con el estado como acción ciudadana
Ingreso a la residencia como decisión de hijos, sobrinos u otros familiares ó profesionales de la salud	Vs	Ingreso a la residencia como alternativa analizada y autónomamente tomada
Elección del personal de cuidados por parte de los familiares	Vs	Participación activa en la elección de los cuidadores formales
Decisión de la cantidad de horas de cuidado y las tareas en las que requiere apoyo	Vs	Activa participación en la identificación de los apoyos que requiere y los tiempos diarios en los que la presencia de otros se torna vital
Los profesionales se vinculan sólo para dar cuenta de los déficits	Vs	Los profesionales generan abordajes desde miradas integrales
Envejecimiento como deterioro	Vs	Envejecimiento como proceso
Envejecimiento como tiempo de duelos permanentes	Vs	Envejecimiento como tiempo complejo, intersubjetivo y singular
Envejecimiento como imposibilidad de adquirir nuevos conocimientos	Vs	Envejecimiento en clave de educación permanente

El cuadro ha sido incluido como modo de sintetizar los múltiples desafíos que se han desatado en pos de instalar una mirada distinta de los procesos de envejecimiento, y al mismo tiempo para poner en discusión del lector las distintas aristas que tiene para las ciencias sociales en general y para la antropología de las edades (Feixa: 1996) y el trabajo social en el campo gerontológico (Paola: 2011) en particular, este tema.

El pasaje de pensar a los/as viejos/as como objeto de protección, lo que supone un espacio heterónimo, a concebirllos como sujetos de derechos es un proceso inacabado, en tensión, y

con una trama que se intensifica al pulso de la configuración de lo público como inversión o como gasto. Es decir, la posición estatal en tanto promotora de una mirada desde el derecho viene siendo, en los últimos 12 años⁶⁶, eficaz en torno a generar accesibilidad (95 % de cobertura previsional frente al 65% de 2002), producir transformaciones en los dispositivos gubernamentales de atención directa a los mayores y en otros tantos aspectos. No obstante, la modificación fundamental de la mirada hacia la vejez involucra a varios actores, y supone una trayectoria procesual.

2. Prácticas feminizadas y familiarizadas del cuidado

El cuidado como problemática se encuentra atravesado por perspectivas de género que necesariamente serán abordados en este capítulo. Por un lado, existe un consenso generalizado que la denominada crisis del cuidado no es otra cosa que el reflejo de las tensiones que se generan con los modos habituales de dividir tareas en el espacio doméstico enraizado en el patriarcado. Por ello, se señala que las transformaciones están asociadas a:

- inserción masiva de las mujeres al mercado de trabajo,
- modificación de la tasa de natalidad, con menor cantidad de hijos por unidad doméstica
- naturalización de la responsabilidad femenina frente al cuidado
- incremento de la población mayor de 60
- incremento de la expectativa de vida de los de 60 y más años.
- generación incipiente de cuidados progresivos de atención que instituyen el “envejecer en casa” como la alternativa prioritaria.
- División social y política del trabajo que ratifica la lógica patriarcal como ordenador naturalizado.

Estas situaciones señalan un cambio de las prácticas sociales asociadas al cuidado, teniendo implicancias en la posibilidad / imposibilidad de generar igualdad de género. ¿Pero por qué resulta relevante observar las prácticas del espacio doméstico? ¿El cuidado es un asunto privado o público?

“Bajo cualquier hipótesis, la articulación entre reconocimiento y sentimientos en el ámbito de las obligaciones recíprocas, indica el potencial de éstos para la aprehensión del contenido moral de las interacciones sociales y de los conflictos de una manera general.” (Cardoso de Oliveira, 2004:28)

⁶⁶ Desde el año 2003 en Argentina, se han diseñado políticas de vejez que perseguían un cambio profundo en la cultura institucional de las organizaciones que se dedican al abordaje de situaciones de vejez (Ludi, 2006). Podríamos destacar en este punto a las estrategias formativas del Ministerio de Desarrollo Social de la Nación en pos de capacitar cuidadores domiciliarios, profesionales con perspectiva gerontológica crítica, equipos técnicos de residencias y centros de día con capacidad de gestión y resolución de demandas diversas, etc. Y los cambios normativos realizados por el INSSyP – Pami en pos de construir accesibilidad a aquellas poblaciones que históricamente estuvieron excluidas de los sistemas de protección social. Para ampliar sobre este tema se sugiere: Tirenni, La política social argentina ante los desafíos de un Estado inclusivo (2003-2013) Revista Estado y Políticas Públicas N° 1. Año 2013. pp 123-140 e Informe del Ministerio <http://www.desarrollosocial.gov.ar/informes/argentina-un-modelo-regional-en-politicas-para-adultos-mayores/>

El significado del vocablo cuidar⁶⁷ está vinculado a las acciones de cuidado, tendientes a preservar, guardar, conservar, asistir y estar obligado a responder por otro. El cuidado nos impone el debate en torno a que todo ciudadano tiene tanto el derecho a cuidar como a ser cuidado.

Siguiendo a Hochschild, R (1990) el cuidado se vincula al resultado de actos pequeños y sutiles, conscientes o inconscientes que no se pueden considerar que sean completamente naturales y sin esfuerzos. La autora nos instala la idea de que el cuidado no podría ubicarse en el plano de la naturaleza sino que supone sentimientos, acciones, conocimiento del otro y tiempo dispuesto. El corrimiento del plano de la naturaleza de las esferas múltiples del cuidado permite la impugnación de la mirada que coloca como natural la propensión femenina al cuidado. ¿Somos las mujeres quienes desarrollamos competencias favorables al cuidado ó es la construcción social que nos coloca en ese sitio? Este supuesto es el que ha operado en la producción de criterios de verdad en la división social del trabajo entre los géneros.

Por otra parte, señalamos que los cuidados destinados a personas mayores en situación de dependencia implican el desarrollo sobre las distintas actividades:

- Básicas de la vida diaria: como comer, vestirse, higienizarse, utilizar el baño.
- Instrumentales: manejo de tecnología para la interacción, limpieza liviana y pesada del hogar, lavado de ropa, preparación de comidas, compras de alimentos, manejo del dinero, uso del teléfono, salidas de la vivienda, etc.
- Avanzadas: relacionadas con las interacciones sociales y las actividades recreativas.

El cuidado puede generarse desde la asistencia directa, la supervisión y/o acompañamiento para la realización de actividades de la vida diaria. También puede efectuarse en el marco de la vivienda familiar por sí mismo, contratando personal ó disponiendo estrategias de supervisión a través de teleasistencia. En tal sentido, podríamos incluir como prácticas de cuidado la elección de instituciones diurnas en las que delegar el cuidado. Todo este proceso de composición de tareas, palabras, miradas en torno al cuidado hace que el mismo tienda a naturalizarse. Los actos sutiles, por su particularidad se invisibilizan. Las redes sociales de apoyo generan un entramado de estas prácticas sutiles que comportan tensiones con gestos mínimos de reconocimiento.

“El proceso de derivación del cuidado a agentes diferentes a los propios miembros del hogar, no transforma sin embargo el rasgo feminizado del mismo. En efecto, la provisión del cuidado (tanto en las instituciones, como en el trabajo remunerado al interior de los hogares) sigue siendo realizado por mujeres. Por lo mismo es que esta reorganización del cuidado se Conjuga con el proceso de feminización de las migraciones (Sánchez y Rodríguez Enríques, 2010:6)

El análisis del cuidado nos permite visibilizar la complejidad que se genera en relación a la feminización, y cómo se transitan diferencias en relación a la clase social de pertenencia.

⁶⁷ Se sugiere ver Real Academia española <http://dle.rae.es/?id=BbIVWJS&o=h>

El derecho al cuidado se relaciona con la situación de las personas en tanto demandantes y dadoras de cuidado. Se determina en relación a tres dimensiones posibles. En primer lugar, la posibilidad de acceder a cuidados, determinados en función de las necesidades específicas en distintas circunstancias y momentos del ciclo de vida. En segundo lugar, la posibilidad de elegir si se desea o no cuidar, y cómo hacerlo, combinando la posibilidad de cuidar en condiciones dignas con la capacidad de renunciar a cuidar en el hogar (accediendo a servicios de cuidado extra-hogar y/o derivando completamente el cuidado). En tercer lugar, las condiciones laborales de las personas que se emplean en el sector de cuidados, que deben alcanzar umbrales básicos de dignidad, respeto y valoración (Rodríguez Enríquez, et al, 2010:7)

El derecho a cuidar y ser cuidado se impone de forma compleja en sociedades desiguales, con prácticas opresivas entre los géneros y con una políticas de edades que instala priorizaciones paradójales.

3. Los aportes de la política pública por generar sistemas integrales e integrados de cuidados: el caso de una obra social provincial implementando cobertura de cuidadores

El cuidado se esgrime como temática relevante en el campo de la protección social en los estados nacionales, provinciales y municipales. Esta situación posibilitó incorporar en la agenda pública las preocupaciones en torno al proceso de producción de los cuidados, que transversaliza a todas las edades y presenta datos sustanciales sobre las formas diversas de organización del ámbito privado.

Coincidiendo con Huenchuan Navarro (1999) planteamos que para que una problemática sea abordada por la política social es necesario que suscite interés público, y se instale en la agenda de gobierno. Por lo que la política pública es entendida como la cristalización de proyectos y acciones tendientes a satisfacer necesidades sociales de diferentes actores de la sociedad que se encuentran en pugna. Por ello, remarcamos que la manera en que las sociedades abordan y organizan la provisión de cuidados afecta de forma desventajosa a las personas con menos recursos. En general, las personas que poseen mayores recursos económicos pueden cubrir sus necesidades de cuidados a través de diversos establecimientos dedicados a esa actividad o contratar a personas dedicadas a la tarea. Esta última situación propone tensiones entre actores, disputándose la priorización de derechos. Por un lado, el de los trabajadores que brindan servicios de cuidado y por otro los usuarios de tales servicios que proponen contrataciones irregulares y sin activación de sistemas de seguridad social.

En cambio las personas con menores ingresos presentan mayores dificultades de acceso para resolver necesidades de cuidado, lo cual afecta derechos fundamentales.

La inevitable y en oportunidades exclusiva resolución en el ámbito privado de las necesidades de cuidado evidencia la desarticulación de sistemas estatales de seguridad social.

Frente a esto, quienes transitan de manera desventajosa la cotidianeidad tienen menores posibilidades de responder a los requerimientos.

Los sistemas de cuidado debe reconocer que distintos niveles de dependencia requieren diferentes modos y grados de cuidado. Por lo que resulta necesario que los decisores gubernamentales adquieran conocimientos gerontológicos que viabilicen respuestas integrales, singularizadas y ajustadas a derecho.

Las personas en situación de dependencia son todas aquellas que necesitan la ayuda de otros para realizar actividades relacionadas tanto con el cuidado personal como con el mantenimiento del espacio físico (inmediato). Esto se da en relación a progresividades, temporalidades diferenciales.

En la población añosa el padecimiento de enfermedades crónicas, así como el deterioro físico y psíquico que eventualmente acompañe -en algunas ocasiones el proceso de envejecimiento-, constituyen dos factores importantes que influyen en la aparición de problemas asociados a la dependencia. Por lo que la posibilidad de instalarse en el espacio de la dependencia se incrementa con el paso de los años, pero esta situación no es inexorable.

En relación a lo antedicho podemos plantear que los sistemas de cuidados deben mejorar su integralidad y vinculación, es decir, la articulación entre organizaciones, familias y mercado debe mejorar sustancialmente.

En la Argentina, desde el año 1996 se desarrolla el Programa Nacional de Cuidados Domiciliarios dependiente de la Dirección Nacional de Políticas para Adultos Mayores de la Secretaría Nacional de Niñez, Adolescencia y Familia del Ministerio de Desarrollo Social de la Nación. El mismo ha encontrado su expresión máxima a partir del 2003, cuando el Gobierno Nacional de ese momento, brindó su apoyo considerándolo como una herramienta fundamental para garantizar los derechos de las personas mayores de “envejecer en casa”. El propósito del programa se enfoca en capacitar recursos humanos para la implementación de servicios de cuidados en domicilio para personas mayores, personas con discapacidad y personas que cursen patologías crónicas o terminales, que se encuentren con familia o sin ella, y que por diversos motivos requieren ayuda en las actividades de la vida diaria en su domicilio (Roqué, 2012). Es así que se habían formado hacia el fin del 2015 cerca de 45000 cuidadores domiciliarios en todo el país⁶⁸.

El perfil laboral de los cuidadores domiciliarios está orientado a:

- acompañamiento y asesoramiento en las actividades de la vida diaria,
- administración de medicamentos por vía oral y de uso externo indicado por profesionales,
- preparación de alimentos y estimulación para que realicen la tarea más allá de las limitaciones que presente el sujeto,
- higiene asistida; higiene y arreglo personal.
- acciones preventivas de accidentes.

⁶⁸ para ampliar se sugiere: <http://www.telam.com.ar/notas/201510/122283-las-mujeres-argentinas-viven-mas-que-los-hombres-pero-en-peores-condiciones-afirmo-un-especialista.html>

- promoción y acompañamiento en la realización de actividades recreativas y ocupacionales acorde a las posibilidades
- difusión de acciones de promoción de la salud y reinserción social (Roqué, 2012).

En tal sentido el Ministerio de Desarrollo Social de la Nación, a través de convenios firmados con las provincias y municipios, brinda la prestación a las personas mayores que no cuentan con cobertura de obra sociales, y que se encuentran en condiciones de vulnerabilidad. Asimismo ha firmado convenios de colaboración con el Instituto Nacional de Servicios Sociales para Jubilados y Pensionados, (PAMI) para que el mismo brinde esta prestación a sus afiliados en todo el país⁶⁹. (Roqué, 2010)

Existen varias obras sociales provinciales que han incorporado la prestación del cuidador domiciliario para sus afiliados, para el caso de la Provincia de Buenos Aires ha sido en Noviembre de 2011 que el Ministerio de Desarrollo Social de la Nación, firmó un convenio de colaboración con el Instituto de Obra Médico Asistencial (IOMA) con el fin de implementar las actividades y/o programas para la promoción de los Derechos de los Adultos Mayores, su familia y comunidad, priorizando los que presenten situación de alta vulnerabilidad social.

El IOMA es la Obra Social de los empleados de la administración pública de la Provincia de Buenos Aires. Nuclea en la actualidad el mayor padrón de las Obras Sociales Provinciales con casi 1.900.000 afiliados, los cuales representan cerca del 12% de la población de la provincia. Posee una población afiliatoria con envejecimiento avanzado y progresivo, presentando a diciembre de 2012 un 17.8% (331.966) de afiliados adultos mayores (AM), superando el valor poblacional de 14.3% para la Argentina (Censo Nacional de Población, Hogares y Vivienda 2010). En la actualidad, 1 de cada 6 afiliados al IOMA es un adulto mayor, y la tendencia es incremental para los próximos años en el marco de un proceso de envejecimiento poblacional que cursa nuestro país.

Población Total Provincia de Buenos Aires	15.600.000 habitantes
Porcentaje de personas mayores provincial	12 %
Afiliados a obra social provincial	1.900.000
Personas mayores afiliadas a obra social provincial	331.966 personas // 17,8 %

La obra social está organizada funcionalmente con 14 Direcciones Regionales y 196 Delegaciones, las que presentan entre un 15% y un 20% de adultos mayores en sus cúpitas. Tomando el padrón de afiliados mayores, se visualiza que casi la mitad - 47% - se concentran en 3 regiones, siendo La Plata la de mayor concentración poblacional (71.767 - 22%), seguida

⁶⁹ Si bien este punto no se corresponde exactamente a la realidad actual, los programas no han sido modificados aún.

por Lomas de Zamora (50.019 - 15%) y San Isidro (33.988 - 10%). Del 53% restante, un 25% se encuentran en Gral. Pueyrredón, Morón y Bahía Blanca y otro 25% en las regiones de Pehuajó, Junín, Pergamino, Olavarría, Saladillo, La Matanza, Capital Federal y Dolores. La distribución de afiliados mayores responde a lógica de ocupación urbana de la provincia sumado a las características de los distritos que se encuentran envejecidos⁷⁰.

Otra característica del padrón de la obra social, y que es un punto similar a otras obras sociales, es la presencia significativa de personas de más de 80 años, lo que técnicamente se incluirían en la “cuarta edad”. En tal sentido, se contabilizan 50.000 adultos mayores de 80 años, representando el 2.6% de la cápita del IOMA y el 15.5% respecto del total de los mayores. Dentro de los afiliados de más de 80 años, se concentra en un 84% con edades entre 80 y 90 años y un 16% (7.918 afiliados) mayores de 90.

De este segmento poblacional afiliatorio el 55% se distribuyen entre La Plata (25% / 13.178), Lomas de Zamora (12% / 6.182), Gral. Pueyrredón (9% / 4.659) y San Isidro (9% / 4.568). Colocando estos datos en relación con los nacionales, planteamos que los mayores de 80 años representan un 2.4% de la población y se encuentra en crecimiento; estimándose que crecerá al 8.4% para el 2050.

En relación al convenio marco de cooperación celebrado por ambas instituciones establece en la primer cláusula que el objeto es formalizar acciones de colaboración y cooperación entre las partes en pos de formar y capacitar para una posterior inclusión socio-laboral de trabajadores formados como cuidadores domiciliarios, en conformidad a lo establecido por el Programa Nacional de Cuidados Domiciliarios del Ministerio de Desarrollo Social de la Nación. Este objetivo posibilitaría generar el fortalecimiento y profundización de las políticas estatales de cuidado. En el mismo sentido en su tercer cláusula explicita que el IOMA se compromete a incluir la prestación de cuidados domiciliarios dentro de las prestaciones sociales que brinda dicha Obra Social, y a priorizar a los cuidadores formados por el Ministerio para brindar dicha prestación.

La prestación de Cuidador Domiciliario fue formalizada en el año 2012 bajo la resolución 4759/12 enunciada como *Asistente Domiciliario* a cargo de la Dirección de Programas Específicos y pensada en sus orígenes *exclusivamente* para la población dependiente, en situación de discapacidad. La mencionada norma legal plantea la necesidad de contar con dicha prestación para “pacientes con discapacidad”, dirigida a beneficiarios de cualquier edad en situación de dependencia de terceros para la ejecución de las Actividades Básicas de la Vida Diaria (ABVD), las Actividades Instrumentales de la Vida Diaria (AIVD) y las Actividades de Inserción Social (AIS), y que además presenten un entorno familiar sin capacidad de sostenimiento pleno de la asistencia necesaria. Desde entonces y hasta marzo de 2014 fue gestionada por el Departamento de Asistentes Sociales.

Recién a partir de enero de 2014 - con los objetivos de organizar los recursos de la obra social para lograr un abordaje integral e integrador de su población de Adultos Mayores, bajo una lógica de asistencia y cuidados progresivos que incorpore a este grupo etario y generando

⁷⁰ Para cruzar datos con las características demográficas de la provincia, se sugiere <http://www.ec.gba.gov.ar/estadistica/librocenso2010.pdf>

un espacio de gestión integral de la salud, reordenando las prestaciones y a fin de optimizar los recursos y mejorar el acceso se produce un reordenamiento. La búsqueda ha sido un acercamiento real de la obra social a las necesidades de los mayores, en pos de incentivar la permanencia de los mismos en su grupo familiar y comunitario. Este re-ordenamiento implicaba la generación de prestaciones asistenciales concretas, con control y seguimiento de la población de adultos mayores bajo programa a través de un monitoreo periódico de indicadores sanitarios, tasas de uso, distribución geográfica, etc. En ese marco, se generan políticas sanitarias acordes a las necesidades de los mayores, creando el Área de Adultos Mayores dependiente de la Dirección de Programas Específicos. La misma se conforma por un equipo interdisciplinario de Trabajadores Sociales, psicólogos, odontólogos, Auxiliares de Enfermería, personal administrativo y médicos clínicos, - nutricionista y gerontólogo. Desde marzo de 2014 dicha Área absorbió la gestión de la prestación de Cuidador Domiciliario destinada a afiliados de 60 años y más.

Recientemente en el año 2015 el IOMA aprueba dos nuevas resoluciones -1978/15 y 5830/15- tendientes a modificar y unificar las normas que regulan las Prestaciones Domiciliarias Individuales, recibidas por los afiliados de este IOMA, en las modalidades de Enfermero, Cuidador Domiciliario y Acompañante Terapéutico.

En las mismas - respecto a los Cuidados Domiciliarios- se explicita que “desde la Dirección de Programas Específicos de este IOMA y en el marco del Convenio de Colaboración entre este Instituto y la Dirección Nacional de Políticas para Adultos Mayores (DINAPAM) dependiente de la Secretaría de Niñez, Adolescencia y Familia del Ministerio de Desarrollo Social de la Nación para la utilización del recurso humano formado por ese organismo, se propone brindar cobertura de *Cuidador Domiciliario* para afiliados dependientes de terceros tanto Adultos Mayores como de 18 a 59 años de edad otorgando respuesta de cobertura prestacional adecuada a la población mencionada dentro de estándares de calidad y nivel operativo equitativo en el acceso a la atención”, se destaca “(...) el esfuerzo que esta Obra Social desarrolla a través de la regulación y normalización de prestaciones que se vienen otorgando dentro del marco legal vigente en pos de efectivizar el ejercicio pleno de los derechos de las personas destinatarias, partiendo de la convicción de que el derecho a la salud es el eje que atraviesan las políticas públicas a las que adhiere el Instituto”, se menciona que “(...) Las características de la población de interés justifican un abordaje centrado en el cuidado domiciliario puesto que se intenta potenciar y privilegiar la asistencia domiciliaria, favorecer la inclusión en la comunidad, evitar el aislamiento o separación de su entorno más cercano, favorecer la mejor calidad de vida de nuestros afiliados”, se basan en que “(...) Las investigaciones sobre la eficacia de las intervenciones de Cuidadores Domiciliarios han demostrado que la salud de los afiliados tiene una buena evolución e impacta de forma significativa en el mejoramiento de su, condición de vida y de su red primaria de apoyo (familiares y/o grupo de pertenencia)”. Siendo el objetivo general de la prestación el “Garantizar la cobertura de Cuidador Domiciliario como un dispositivo de atención progresiva que favorezca la permanencia en domicilio de los destinatarios de la prestación, con el fin de mejorar su

calidad de vida, evitando o retrasando la institucionalización y sus consecuencias negativas” y sus objetivos específicos el “Priorizar la atención del afiliado en su domicilio; Propiciar la autonomía y asistir en la dependencia; Favorecer su inclusión y participación en la sociedad; Colaborar en los cuidados dispensados por la red primaria de apoyo (grupo familiar y/o de pertenencia); Complementar el trabajo interdisciplinario de la cadena de cuidados de atención progresiva; Postergar o retrasar la institucionalización y Brindar una cobertura prestacional acorde a los últimos consensos técnicos en la materia”.

El Cuidador Domiciliario según dicha normativa es entonces “(...) un recurso humano capacitado para asistir y abordar en forma activa con un enfoque interdisciplinario afiliados dependientes de terceros, tanto Adultos Mayores como de 18 a 59 años de edad,... El efector de este servicio realizará tareas de apoyo, supervisión y asistencia de las actividades básicas de la vida diaria, de las instrumentales y de inserción social: de manera complementaria a su red primaria de apoyo”.

Si bien a la fecha no se cuenta con estadísticas institucionales específicas y oficiales sobre el impacto real de esta prestación para la población de afiliados, retomamos las apreciaciones que realizará la médica Mariela González Salvia⁷¹ -coordinadora del Área de Adultos Mayores del IOMA- en el marco del estudio preliminar que llevó adelante, en el que toma datos estadísticos del perfil poblacional de afiliados AM que acceden a la prestación de Cuidador Domiciliario (CD).

Se aclara al respecto que el Área de Adultos Mayores agencia las autorizaciones y reintegros de las prestaciones de Cuidador Domiciliario, Enfermería Domiciliaria, Acompañante Terapéutico y Geriátricos. Indicando que del total de trámites iniciados en el Área un 50% son trámites inherentes a la cobertura prestacional de Cuidador, de éstos el 75% corresponden a trámites de la Región de La Plata. Asimismo se clarifica que del total de inicios, entre el 45% - 50% son solicitudes de cobertura por primera vez, 20% corresponden a renovaciones de autorización, el 25 y 30% bajas de prestador y el resto cambios de prestador o ampliaciones horarias.

Por su parte el 50% restante del total de trámites que ingresan al Área, el 20% solicita cobertura de Enfermería Domiciliaria, el 16% autorización y/o pedido de reintegro de Geriátricos y 14% restante solicitan cobertura para el servicio de Acompañante Terapéutico.

50 % trámites pertenecen a cobertura de Cuidador Domiciliario	50% a otras modalidades de apoyo social
75% Pertenecen a Región La Plata	20% Cobertura de Enfermería Domiciliaria
25 % pertenecen al resto de la Provincia.	16% Reintegro de Residencias para Mayores
	14% Servicio de Acompañante Terapéutico

⁷¹ La médica, en el marco de su proceso de formación continua, presentó en la Carrera de Especialización en Gerontología Comunitaria e Institucional de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Mar del Plata un estudio preliminar del estado de la prestación de Cuidadores Domiciliarios para Adultos Mayores afiliados al IOMA, que es retomado en el presente trabajo.

Los datos que presentamos en el cuadro nos permiten identificar la alta incidencia de las tramitaciones de la prestación de cuidador domiciliario lo que nos estaría señalando las siguientes cuestiones:

- los afiliados a la obra social, adultos mayores generan estrategias para envejecer en casa, y este tipo de cobertura se torna fundamental en esta línea,
- la concentración de coberturas en la Región perteneciente a la capital de la provincia de Buenos Aires, refleja un acceso diferencial de las gestiones y de la localización de perfiles formados para desempeñar la tarea,
- inferimos que las unidades domésticas de los mayores bonaerenses fortalecen la propuesta del envejecimiento en domicilio, lo que se constituye en una ratificación de investigaciones anteriores.

3.a Análisis cuali-cuantitativo de las coberturas de cuidados domiciliario

En la búsqueda de caracterizar el perfil de las situaciones de vejez que se presentaban en el área, se encaró un proceso de investigación que permitiera bosquejar el perfil que subyace. En esa línea, se analizaron⁷² 166 trámites completos de solicitud y renovación de Cuidador Domiciliario ingresados desde enero a junio de 2014 a dicha Área.

Del total de la muestra, el 80.2% de los trámites corresponden a solicitudes de cobertura iniciadas en la Región de La Plata y alrededores. De los restantes se observaron sólo una leve preponderancia de la Región de General Pueyrredón. En éste aspecto resulta llamativo que de las regiones de Lomas de Zamora y San Isidro, descritas anteriormente con un alto porcentaje de adultos mayores en su cápita afiliatoria, no presenten solicitudes para la cobertura. Al respecto es importante resaltar que, informes situacionales efectuados desde la Obra Social, enuncian como nudos críticos a abordar en estas regiones la escasez del recurso humano formado, la falta de información respecto a la existencia de la cobertura y problemáticas relacionados a la remuneración de los cuidadores.

En cuanto a las horas de cuidado diario solicitadas y cubiertas por la Obra Social se detalla que: del total analizado, un 16 % de afiliados poseen aprobadas una cobertura anual de Cuidador Domiciliario por 24 Hs todos los días de la semana; un 65% de los trámites fueron aprobados (según lo solicitado) con 12 Hs de cuidados domiciliarios, los siete días a la semana y el 19% restante corresponde a una cobertura inferior a las 12 horas diarias. Los pedidos de cobertura inferiores a ocho horas diarias de CD, corresponden en su mayoría a los pedidos iniciados en el interior de la provincia de Buenos Aires. En este ítem es oportuno mencionar que no se ha podido constatar el grado de injerencia que tiene el adulto mayor respecto de la decisión de solicitar la asistencia y el cuidado como de la cantidad de horas diarias requeridas.

⁷² Se realizó un muestreo no probabilístico que permitiera analizar las diferentes situaciones de vejez, las prácticas de cuidados que se desataban y las estrategias sociales, familiares y estatales.

Prestación otorgada	Porcentajes
24 hs. / 7 días a la semana	16%
12 hs. / 7 días a la semana	65%
menos 12 hs. los 7 días a la semana	19%

De los datos mencionados y graficados, podríamos plantear que:

- aquellos afiliados mayores que requieren 24 horas de cuidados suponen niveles de dependencia que en otros contextos socio - familiares serían incluidos en dispositivos Residenciales
- En el caso de los que requieren 12 horas diarias de cuidado, no necesariamente supone niveles intermedios de dependencia pero presentan una organización del cuidado cotidiana con un alto nivel de presencia familiar para supervisar las horas restantes.
- Y en las situaciones en las que el requerimiento es menor a 12 horas diarias, se intuye cierta práctica preventiva u otra dinámica organizativa de los cuidados.

En cuanto a las características demográficas y socio- familiares de los afiliados que poseen la cobertura de CD solo se deslinda que un 67.5% del total de los solicitantes son personas mayores de 80 años, con una edad media de 81 y una sobrerrepresentación de mujeres (76.5%). Casi la mitad de los Adultos Mayores (47.6%) que poseen la cobertura viven solos, el 27 % conviven con su cónyuge también añoso y los restantes lo hacen con algún familiar o amigo. Sólo el 5% de los beneficiarios refirió no poseer ninguna red de apoyo.

Situación residencial y/o convivencial	Porcentajes
Viven solos	47,6 %
Cónyuge añoso	27 %
Convive con familia ampliada	25,4 %
No presenta red de apoyo	5 %

El dato sobre la alta incidencia de adultos mayores que viven solos, o con otra persona mayor nos brinda un indicativo de lo vital que se instituye este tipo de cobertura social, toda vez que posibilita un acompañamiento que inscribe en el espacio social y doméstico otro tipo de vincularidades. Al mismo tiempo, nos interpela en torno a los ajustes que necesariamente deben generarse en pos de monitorear las prácticas sociales de cuidado que desatan en el espacio de la vida privada.

Respecto de la situación de salud, se indica que del total de los casos analizados el 22.9% muestran un nivel de dependencia máximo-absoluto para realizar las actividades de la vida diaria según el índice de Katz. En el cuadro siguiente presentamos la información sobre la situación de salud.

Patologías prevalentes en afiliados con cobertura de Cuidador Domiciliario ⁷³	Porcentajes
Demencias	54,8 %
Trastornos en la marcha	54,2%
Osteo - artrosis severa	16%
ACV (secuelas)	14,5 %
DBT	12,7 %
Depresión	10%
Secuelas neurológicas y/o insuficiencia cardíaca	8,4%
Parkinson	3,6 %
Fx de cadera	3,5 %
EPOC	3%
Enfermedades oncológicas	2,4%
Artritis	1,8%
Déficits intelectuales	1,8%
Portación de Certificado único de Discapacidad ⁷⁴	9,6%

En cuanto a los efectores que dispensan los cuidados diarios aprobados por la Obra Social presentan como títulos habilitantes más frecuentes el de Cuidador Domiciliario (40%), el 20% Auxiliar de Enfermería y 13% Acompañante Terapéutico. El restante 25% posee títulos de: Auxiliar de familia, técnico en Enfermería, Licenciado en Enfermería, Auxiliar Gerontológico y Psicólogos.

Como ya fuera mencionado la feminización del cuidado se mantiene también en el caso de los cuidadores formales, siendo el 93% del padrón de efectores del género femenino, con una edad

⁷³ Los datos que se presentan han sido elaborados a partir de la información a la que se accedió, por lo que varias de las nominaciones podrían ser discutidas en el marco de los consensos gerontológicos actuales. no obstante, entendemos que se trata de una información valiosa, habida cuenta la incidencia que tiene esta obra social entre los habitantes de la provincia de Buenos Aires. Otra advertencia al lector, es que las patologías prevalentes aparecían en simultaneidad.

⁷⁴ El certificado único de Discapacidad es el único instrumento legal vigente que acredita la condición de discapacidad de una persona, y se gestiona ante una Junta Interdisciplinaria de Hospital Público del país. Para ampliar al respecto se sugiere consultar: http://www.tramites.gob.ar/tramites/obtencion-certificado-unico-discapacidad-cud-territorio-nacional_t552n

media que ronda entre los 44-45 años. Esto ha sido analizado en los puntos anteriores del presente capítulo, lo que nos instala nuevamente el interrogante sobre cómo frente al incremento de la profesionalización de las prácticas de cuidado, el rasgo feminizado se mantiene inmutable.

Asimismo destacamos que debido a la elevada carga horaria de cuidados que brindan las cuidadoras efectoras de la obra social, es lógico pensar que dicho trabajo es la única fuente de ingresos de los mismos, haciendo notar la importancia de la revalorización laboral del mismo.

Los cuidados domiciliarios como eslabón del sistema de cuidados progresivos se torna fundamental en el marco del ejercicio de derechos de los mayores, al tiempo que se instituye en una oportunidad laboral para un sector poblacional que, en algunos casos, logran generar un ingreso regulado.

4. Desafíos interventivos: ¿entre los derechos de los mayores y las paradojas de género?

La situación actual en torno a la generación de alternativas a la institucionalización ha avanzado de la mano de las propuestas de los servicios sociales, en el marco de discusiones sobre las formas adecuadas de generar estrategias de protección social con enfoque de derechos.

En tal sentido, el despliegue de cuidados progresivos nos habla de cierta hospitalidad hacia los mayores, y nos habilita a recorrer caminos de reconocimiento de las necesidades de un grupo etario que no era significativo en los padrones de las obras sociales hace 40 años.

En la década del 1970 la internación institucional era prácticamente el único recurso para la atención de los procesos de vulneración bio-psico-sociales de las personas mayores. En aquel momento el esfuerzo central de los equipos profesionales pasaba por la instalación de lineamientos políticos destinados a brindar respuestas a las múltiples necesidades que presentaba la población adulta mayor. En los primeros años del siglo XXI, en el conjunto de países con poblaciones envejecidas se procura dar garantía a los derechos de las personas mayores a permanecer en su hogar, así como el de los familiares a no afectar la generación de ingresos monetarios, presentes y futuros, preservar su propia salud y sus posibilidades de autosostenimiento.

En este marco, nos interrogamos sobre cuáles vienen siendo los desafíos interventivos, y por ello compartimos algunos consensos:

- Los adultos mayores son sujetos de derecho y por serlo tiene poder de decisión sobre sí mismos. La autodeterminación es un eje transversal en las prácticas interventivas,
- Los sistemas de cuidados progresivos deben estar orientados en un marco de consensos ético - políticos que impliquen el derecho a la vida digna, a la toma de decisiones informadas,
- El paradigma de envejecimiento activo deviene en un propicio esquema conceptual operativo,

- Los servicios / prestaciones deben estar centrados en las personas, no en las instituciones ni en los proveedores. Esto es un eje fuerte para quienes ejercemos la profesión en obras sociales, ya que la tensión entre la operatividad y la eficiencia resultan engañosas.
- Los cuidados progresivos necesariamente deben conformar una sucesión articulada que promueva y concrete el envejecimiento en el propio hogar, en el espacio social habitado.

Ahora bien, ¿cómo instalar rupturas en torno a la naturalización de la feminización de los cuidados? Este tipo de experiencias de gestión, habilitan a generar aportes a la desfamiliarización de los cuidados, a profesionalizarlos, a oportunamente habilitar experiencias de trabajo genuino. ¿Por qué cala tan hondo la idea de cuidado como exclusiva preferencia femenina? Algo en torno a la feminización hemos presentado en los apartados anteriores.

Y por último, compartimos un interrogante que recientemente se instala en el marco de las rupturas epistemológicas que son constitutivas de la intervención, y abarca una incisiva preocupación en torno a la idea del envejecimiento en casa como lo deseable. Pues acaso ¿es el cuerpo hipervigilado lo que queremos? ¿Los cuidados en domicilio, no corren el riesgo de ser un confinamiento en el espacio privado de los mayores?

El espacio urbano traduce en diseño los sentidos que asociamos a determinados grupos, por lo que una ciudad que no es accesible, que no habilita itinerarios para aquellos que se encuentran con limitaciones en la marcha, con necesidad de ayudas técnicas, no hace otra cosa que hacer tangible la necesidad social de seguir ocultando el envejecimiento.

Bibliografía

- Bolstanki, L. (1975). Los usos sociales del cuerpo. Buenos Aires: Ediciones Periferia.
- Cardoso de Oliveira (2004). "Honra, dignidade e reciprocidade". Série Antropologia nº 344. Brasília, UnB/Departamento de Antropologia, 2004, pp. 2-16.
- Cimatti, V. y Danel, P. (2014). El Proceso de Producción de Políticas de Cuidados a Mayores Dependientes, en Clave de Intervención en lo Social. En: Revista RUMBOS TS, año IX, Nº 10, 2014 Universidad Central de Chile. (pp 135 a 143).
- Cimatti, V, Criado. A y Molina. C. Concepciones sobre vejez en relación a los procesos de intervención. Disponible en: Danel P, Paola J y Tordó N Mas Mayores, más derechos. EDULP. Disponible en: http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/46091/Documento_completo.pdf?sequence=1
- Danel, P. (2007). Tesis de Maestría. Las prestaciones de los geriátricos en la provincia de Buenos Aires. El caso de los hogares de La plata y Chascomús. maestría en Trabajo Social, FTS UNLP <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/29366>
- Danel, P. (2009). Algunas pistas para reflexionar sobre la construcción social de la vejez con dependencia 1. ¿Ocultar el deterioro es la respuesta socialmente tolerable?

- Disponible en: Actas de Congreso Argentino de Antropología file: [///C:/Users/Paula/Downloads/Construcci%C3%B3n%20social%20de%20la%20vejez%20\(Antropolog%C3%ADa\).pdf](file:///C:/Users/Paula/Downloads/Construcci%C3%B3n%20social%20de%20la%20vejez%20(Antropolog%C3%ADa).pdf).
- Danel, P. (2008). Adultos mayores institucionalizados: Objetos de protección, cuidado y rentabilidad. (En línea). Trabajo presentado en Jornadas de Cuerpo y Cultura de la UNLP, 15 al 17 de mayo de 2008, La Plata, Argentina. Disponible en: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.654/ev.654.pdf.
- Esteban, M. (2006). El Estudio de la Salud y el Género: Las Ventajas de un Enfoque Antropológico y Feminista. En: Revista Salud Colectiva. Bs As. (9 – 20)
- Hochschild, A. (1990) "The second shift", Avon Books. EEUU, 1990
- Feixas, C. (1996.) "Antropología de las edades". En: J. Prat & A. Martínez (eds). Ensayos de Antropología Cultural. Homenaje a Claudio Esteva-Fabregat. Editorial Ariel, S.A.. Barcelona.
- Huenchuan Navarro, S. (1999a). "De objetos de protección a sujetos de derecho: trayectoria y lecciones de las políticas de vejez en Europa y Estados Unidos". Revista de trabajo social perspectivas: notas sobre intervención y acción social. N° 8. Santiago de Chile. Universidad Católica Cardenal Raúl Silva Henríquez.
- Gonzalez Salvia M. (2015). "Estado de las prestaciones de Cuidadores Domiciliarios para Adultos Mayores afiliados al IOMA. ¿Quiénes cuidan? y ¿quiénes necesitan ser cuidados?". Tesina final de la Carrera de especialización Gerontológica Comunitaria e Institucional. Facultad de Psicología- Universidad Nacional de Mar del Plata; Noviembre de 2015.
- Huenchuan, S y Toledo, V. (1999b). Adultos mayores, diversidad y políticas públicas. Santiago de Chile. Fondo para el Estudio de las Políticas Públicas de la Universidad de Chile/Instituto de Normalización Previsional
- Laurence Cornu. (2008). Lugares y compañías. En Jorge Larrosa (ed.) Entre nosotros. Sobre la convivencia entre generaciones. Barcelona: Fundación Viure i Conviure. Le Breton, D. (2006) Antropología del cuerpo y modernidad. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Roqué, M (2010). "Nuevos escenarios gerontológicos en Mónica Laura Roqué (Comp.), Manual de cuidados domiciliarios: Nuevos paradigmas en políticas sociales Buenos Aires: Secretaría Nacional de Niñez, Adolescencia y Familia.
- Salvarezza, L. (1998). La gerontología y la medicina. En. Salvarezza (comp) La vejez: una mirada gerontológica actual. Bs as: Paidós. Sanchís, N y Rodríguez Enríquez C (Coord.) Informe de Investigación: Cadenas Globales de Cuidados. El papel de las migrantes paraguayas en la provisión de cuidados en Argentina. Onu Mujeres En:<http://www.artemisanoticias.com.ar/images/FotosNotas/MujMig2011.pdf>
- Scheper-Hughes, N., Lock, M. (1987). The Mindful Body: a prolegomenon to future work in medical anthropology. Medical Anthropology Quarterly . 1, 1, 6-41

Los autores

Tello Claudia Beatriz

Licenciada en Antropología (Universidad Nacional de La Plata). Sus trabajos abordan los procesos de transformación social en los campos político y económico, la construcción de identidades colectivas y la identificación de nuevos sujetos históricos de cambio. Profesora Titular de Antropología Social II de la Facultad de Trabajo Social de la Universidad Nacional de La Plata. Autora de "Permanencias y rupturas en la clase trabajadora argentina frente a nuevos actores sociales" publicado por la Asociación Latinoamericana de Antropología (ALA) en 2005, entre otros artículos en publicaciones científicas. Participa en proyectos de extensión con relación a la economía social y solidaria y al hábitat popular; y en proyectos de investigación en temáticas que vinculan redes, capital social y estrategias de poder (GECSE, Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales, UNLP) y sobre identidades colectivas y políticas públicas (CETSyS, Facultad de Trabajo Social, UNLP).

Rodríguez Pablo César

Licenciado en Antropología de la Facultad de Cs Naturales y Museo (UNLP). Bachiller del Colegio Nacional Rafael Hernández (UNLP). Está cursando la Especialización en Docencia Universitaria. Es Ayudante diplomado en la cátedra de Antropología Social II. Ha sido docente de nivel secundario de Historia del pensamiento antropológico; Antropología; Taller de Antropología. En el nivel terciario, ha sido docente de Metodología de la investigación científica en el Instituto N° 6009 en Investigación, asesoramiento y formación permanente de la Procuración de la Provincia de Buenos Aires. Participa en el Proyecto Promocional de Investigación y Desarrollo (PPID) "Identidades colectivas: la relación nosotros – otros en los procesos de intervención" y del Proyecto de Voluntariado "Aprendiendo con otros Sentidos", ambos con la dirección de la Mgter. Paula Danel del Centro de Estudios de Trabajo Social y Sociedad de la Facultad de Trabajo Social (UNLP).

Tiseyra Sandra Elisabet

Licenciada en Antropología de la Facultad de Ciencias Naturales y Museo (UNLP). Bachiller especializada en música y maestra de música en el Bachillerato de Bellas Artes (UNLP). Es docente de música en el nivel inicial y primario desde 1987 a la actualidad. Se ha desempeñado como Ayudante diplomada ad honorem en la carrera de Antropología de la

Facultad de Ciencias Naturales y Museo De la UNLP y ha sido docente en el Liceo V. Mercante (UNLP) de la materia Antropología. Es profesional de planta del Ministerio de Desarrollo Social de la provincia de Buenos Aires y ha realizado actividades relacionadas con la promoción de proyectos comunitarios y productivos, la capacitación y organización comunitaria, planificación estratégica y en la temática Ciudadanía, Inclusión y Territorio. Realiza la coordinación de grupos de teatro comunitario.

Amilibia Ivone

Licenciada en Antropología por la Facultad de Cs Naturales de la Universidad Nacional de La Plata. Maestra Normal Superior por el ISFD N° 17 de la Prov. de Bs. As. Actualmente finalizando estudios en la Maestría en Trabajo Social de la Facultad de Trabajo Social, UNLP. Es ayudante diplomada en la materia Antropología Social II de la FTS e integrante del equipo de la Dirección de Vinculación e Inclusión Educativa de esa Facultad. Ha integrado equipos de investigación sobre temáticas de antropología médica, género y educación. Actualmente investiga acerca de la relación entre Trabajo Social y educación escolar en el marco de los estudios de posgrado. Se ha desempeñado como docente en materias antropológicas de la Facultad de Humanidades y Cs de la Educación y en la Facultad de Periodismo y Comunicación Social de la UNLP, en diversas instituciones educativas en los niveles de educación secundaria y terciaria, y en educación a distancia. Ha publicado diversos artículos académicos como autora y coautora, y participado como expositora en Congresos y Jornadas de ciencias sociales. Integra el equipo de profesionales del Centro Regional VI del Ministerio de Desarrollo Social de la provincia de Buenos Aires.

Colangelo María Adelaida

Licenciada en Antropología (Universidad Nacional de La Plata), Mestre em Sociologia (Universidade Federal do Rio de Janeiro), Doctora en Ciencias Naturales (Universidad Nacional de La Plata). Sus trabajos abordan diferentes aspectos de la construcción social de la niñez y los procesos de crianza en relación con el saber médico. Profesora Adjunta de Antropología Social II de la Facultad de Trabajo Social de la Universidad Nacional de La Plata. Autora de “La salud infantil en contextos de diversidad sociocultural”, en Tamagno, L. (comp.): Pueblos indígenas: interculturalidad, colonialidad, política, Buenos Aires, Biblos, 2009, entre otros capítulos de libros y artículos en publicaciones científicas. Participa en proyectos de investigación sobre las disputas en el espacio público urbano (LECyS, FTS, UNLP) y sobre niñez indígena, alteridad y ciudadanía (ICA- FFyL, UBA).

Danel Paula Mara

Doctoranda en Trabajo Social (Defensa de tesis prevista en Junio/16) Magíster en Trabajo Social (UNLP, 2007) Diploma Superior en Gerencia Social y Políticas de Discapacidad (Flacso Chile y OEA, 2012) Diploma Superior en Pedagogías de las Diferencias (Flacso, 2015) Licenciada en Trabajo Social (UNLP, 2000). Profesora Titular de la Cátedra Antropología del

Instituto Universitario Nacional de Derechos Humanos Madres de Plaza de Mayo (2014 en adelante) y Docente, investigadora y extensionista de la FTS UNLP desde 1998 (Cátedra Antropología Social II). Directora del equipo de investigación PPID/T002: "Identidades colectivas: la relación nosotros-otros en los procesos de intervención" (2013 a 2015) y co-Directora del Proy. de Investigación "Identidades colectivas, prácticas políticas y estado en la Región Capital de la Provincia de Buenos Aires, desde 2011 a la actualidad" (2016 a 2018). Publicaciones recientes: "Sentidos asociados a las tecnologías de la información y comunicación en escuelas especiales (2015), Etnografía geriátrica asociada a procesos de supervisión a equipos gerontológicos (2015), Más mayores, más derechos Diálogos interdisciplinarios sobre vejez. (2015).

Martins Maria Eugenia

Licenciada en Antropología y Doctoranda de la Facultad de Ciencias Naturales y Museo de la UNLP. Docente Investigadora de la Facultad de Trabajo Social. Trabaja en el campo de la educación, la discapacidad, la antropología médica y la antropología del cuerpo. Es docente de la cátedra de Antropología Social II de la FTS- UNLP y Jefa de Trabajos Prácticos del Área Educativa y Difusión Científica del Museo de la Plata- UNLP, especializándose en Educación en Museos. Es Coordinadora del Módulo de Antropología del Curso Introductorio de la FCNyM- UNLP. Ha dictado diversos Cursos de Capacitación para Docentes de Nivel Primario y Secundario. Actualmente participa de los Proyectos de Investigación: "Identidades colectivas y acción política: las experiencias en la Región Capital de la Provincia de Buenos Aires" y "Las formas de representación y apropiación del patrimonio antropológico en museos", entre otras actividades.

Otero Zúcaro Laura

Licenciada en Trabajo Social (FTS-UNLP); Especialista en Políticas Sociales, (UNLP, 2016) Docente, extensionista e investigadora de la misma unidad académica. Ayudante Diplomada (desde 2006) de la cátedra de Medicina Social/Salud Colectiva. Ejerce la profesión en forma ininterrumpida, desde el año 2006, en el sector jurídico. Referente Institucional de Prácticas de Formación Profesional de estudiantes del V nivel. Alumna avanzada de la Especialización en Docencia Universitaria (UNLP). Alumna de la Maestría en Trabajo Social. Publicaciones recientes: Los problemas de salud y el trabajo social. Introducción a una mirada compleja. En: López, S. y Michelli, V. (comps.) EDULP. Integrante de proyectos de extensión asociados al sector salud. Integrante del Proyecto Promocional de Investigación y Desarrollo "identidades colectivas: la relación nosotros- otros en los procesos de intervención".

Sáenz Emilio

Estudiante avanzado de la Carrera de Trabajo Social de la UNLP. Extensionista del proyecto de Voluntariado "Aprendiendo con otros sentidos". Integrante del proyecto Promocional de Investigación y Desarrollo "Identidades Colectivas: la relación nosotros –otros en los procesos

de intervención”. Becario de la Comisión Interuniversitario Nacional CIN 2015-2016 “Los deportes como prácticas sociales para viabilizar una vida independiente: el caso del fútbol para ciegos en la ciudad de La Plata”. Facultad de Trabajo Social, UNLP
Coordinador del Equipo de Fútbol para ciegos.

Sala Daniela

Licenciada en Trabajo Social (UNLP) y Especialista en Docencia Universitaria (UNLP) Postítulo de formación docente, con especialización en equipos de orientación escolar (DGCyE) Docente - investigadora de la FTS / UNLP. Jefa de Trabajos prácticos del Curso Introductorio a la carrera y de la Cátedra de Trabajo Social III. Miembro de la Dirección de Vinculación e Inclusión Educativa de dicha institución.

Se desempeñó como Residente en salud y Jefa de Residentes en el Hospital Sor María Ludovica de La Plata. Fue Directora Técnica del Centro de Día Mamá, para personas con discapacidad mental.

Integrante del Proyecto de Investigación “Identidades colectivas, prácticas políticas y estado en la región capital de la provincia de Buenos Aires, desde 2011 a la actualidad. Acreditado y financiado por la UNLP(2016a 2018)

Sciortino Silvana

Doctora en Antropología-UBA. Licenciada en Antropología-UNLP. Investigadora Asistente del CONICET, Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales - Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, UNLP-CONICET. Docente de la Universidad Nacional de La Plata. Cátedra de Antropología Social II de la Facultad de Trabajo Social. Integrante de proyectos de investigación y extensión universitaria en la Facultad de Trabajo Social y en la Facultad de Humanidades y Cs. de la Educación - UNLP. Temas de estudio: procesos de organización social y política de mujeres indígenas en Argentina; movimiento de mujeres, violencia contra las mujeres.

Publicaciones recientes: “La emergencia de la violencia de género como tema originario en los procesos de organización política de las mujeres indígenas (Encuentros Nacionales de Mujeres 1986-2011)” (2016); “Procesos de organización política de las mujeres indígenas en el movimiento amplio de mujeres en Argentina” (2015); “Violencias relatadas, derechos debatidos y mujeres movilizadas: el aborto en la agenda política de las mujeres indígenas en Argentina” (2014).

Rómoli Germán

Licenciado en Trabajo Social de la Facultad de Trabajo Social-UNLP. Maestrando en Trabajo Social FTS/UNLP. Es Ayudante diplomado de la cátedra “Introducción a la Teoría Social” y adscripto graduado en la cátedra de Antropología Social II”, ambas de la Facultad de Trabajo Social-UNLP. Se especializa en la temática de Género, en particular lo vinculado a masculinidades. Forma parte del Área de Género y Diversidad Sexual, Facultad de Trabajo

Social-UNLP, en la cual integra un proyecto de investigación sobre el género y la intervención profesional y es docente del Seminario de Grado "Cine y Género: reflexiones a través de la imagen filmica". Colaborador del Proyecto de Investigación "Identidades colectivas: la relación nosotros – otros en los procesos de intervención" PPID/ T002 (2013 a 2015).

Molina Cecilia

Licenciada en Trabajo Social (UNLP). Se desempeñó como adscripta de la Cátedra Antropología Social II de la FTS de la UNLP desde 2011 hasta 2015. Colaboradora del Proyecto de Investigación "Identidades colectivas: la relación nosotros – otros en los procesos de intervención" PPID/ T002 (2013 a 2015). Trabajadora Social de Obra Social provincial y del Ministerio de Desarrollo Social de la Nación.

Publicaciones recientes: Concepciones sobre vejez en relación a los procesos de intervención (2015), Temas gerontológicos en la formación de los trabajadores sociales en la Universidad Nacional de La Plata (2012) Identidades colectivas y proceso de envejecimiento: interrogantes iniciales. (2014)

Antropología e intervención desde la formación en Trabajo Social / Ivone Amilibia ... [et al.] ;
coordinación general de Claudia Beatriz Tello. - 1a ed. - La Plata : Universidad Nacional de
La Plata, 2017.

Libro digital, PDF

Archivo Digital: descarga y online
ISBN 978-950-34-1578-8

1. Antropología Social. 2. Trabajo Social. I. Amilibia, Ivone II. Tello, Claudia Beatriz , coord.
CDD 361.3

Diseño de tapa: Dirección de Comunicación Visual de la UNLP

Universidad Nacional de La Plata – Editorial de la Universidad de La Plata
47 N.º 380 / La Plata B1900AJP / Buenos Aires, Argentina
+54 221 427 3992 / 427 4898
edulp.editorial@gmail.com
www.editorial.unlp.edu.ar

Edulp integra la Red de Editoriales Universitarias Nacionales (REUN)

Primera edición, 2017
ISBN 978-950-34-1578-8
© 2017 - Edulp

S
sociales



UNIVERSIDAD
NACIONAL
DE LA PLATA