

CAPACITACIÓN

y

ECONOMÍA SOCIAL

Daniel Maidana, Marzo 2010

Capítulos

1. Introducción	3
2. Antecedentes conceptuales para pensar la capacitación	9
3. Algunas definiciones	20
4. Claves de lectura e intervención	29
5. Tendencias y contextos	52
6. Contenidos: los temas de la capacitación	70
7. Horizontes de la capacitación en Economía Social	77
8. Capacitación, conocimiento y transformación social	88
9. Caso: de los cursos de capacitación al Instituto de Economía Social	104
10. Conclusiones	147
Bibliografía	150

Capítulo 1. Introducción

La capacitación de personas, organizaciones y emprendimientos socioeconómicos, tanto desde el Estado como desde las organizaciones no gubernamentales, se ha intensificado en cantidad y extensión desde los inicios del presente siglo. En la Argentina, sobre todo luego de la crisis del 2001, la capacitación ha acompañado la multiplicación de programas y políticas sociales, intentando dar respuesta a la nueva cuestión social configurada centralmente por la crisis del empleo asalariado. Bajo el título de *capacitación* se desarrollado –y siguen desarrollándose- prácticas bastante diversas en sus contenidos, objetivos y metodología.

Por un lado, encontramos las tradicionales *capacitaciones* orientadas a la *reinserción laboral* de personas desempleadas, en una doble vertiente:

- las orientadas a la instrucción en oficios y terminalidad educativa, con el horizonte puesto en la *empleabilidad*
- la capacitación y asistencia técnica en competencias *emprendedoras* a partir de iniciativas económicas –individuales o asociativas- orientadas en general a la producción para el mercado¹

Por otro lado, encontramos una multiplicidad de *componentes* de capacitación en casi todos los programas sociales, generalmente inscriptos dentro de parámetros y *estéticas* de la educación popular, asentadas en valores de horizontalidad, participación y diálogo de saberes, así como una proliferación –a veces ingeniosa, a veces reiterativa, y no siempre cuidadosa de los efectos pedagógicos- de dinámicas y recursos didácticos verbales y no verbales.

Más allá de la calidad de estas intervenciones es indudable que la generalización de estas prácticas, junto con otras iniciativas, tanto en las políticas públicas como en la acción de las organizaciones sociales expresan un intento de formular nuevas respuestas ante la emergencia de nuevos escenarios socioeconómicos, caracterizados principalmente por las enormes transformaciones en la economía, la producción, las finanzas, y sobre todo en el *mundo del trabajo*².

Nos proponemos abordar algunas cuestiones referidas al alcance, el impacto y las limitaciones de las prácticas de capacitación, desde un punto de vista crítico, pero afirmando desde ya la fuerte incidencia

¹ "Con las indemnizaciones la gente lo primero que hizo fue comprarse auto, casa, muebles, electrónicos, cuando menos cuenta se dieron tuvieron que vender todo. Da lástima ver a esa gente cómo está sufriendo, no estaban *capacitados* para emprendimientos de otro tipo". María Angela Aguilar y Estela Vázquez: De YPF a la ruta: un acercamiento a Tartagal, en: Panaia, Marta y otros (2000), p. 336

² Aunque tampoco debería descartarse entre las causas de este incremento en la popularidad de la capacitación al prejuicio ideológico que culpabiliza a las víctimas de la exclusión social adjudicándoles "falta de capacitación".

que éstas tienen para facilitar, catalizar, direccionar, retrasar o incluso bloquear los procesos de transformación social.

La construcción de Otra Economía y de una nueva sociedad debe indagar críticamente en los mecanismos de reproducción social, particularmente aquellos que -más allá de la intención y voluntad de los actores- contribuyen al mantenimiento y naturalización de asimetrías y desigualdades. La *educación en general* juega en esto un rol fundamental. Aunque muchas veces ha sido vista como *irremediablemente* reproductora de lo existente, y por lo tanto como artefacto disciplinador y un obstáculo a las posibilidades de transformación o de ruptura, es indudable que se trata de un escenario de luchas, debates y controversias cuya resolución depende de contextos y relaciones de fuerza en el marco de procesos históricos globales y particulares. Cuando hablamos de *educación en general* es importante tener en cuenta que las políticas sociales también deben ser consideradas desde su incidencia pedagógica en la configuración de subjetividades, vínculos y modos de sociabilidad.

Estas intervenciones (todas ellas fuertemente *educativas*, aunque algunas se denominen *sociales*) pueden ser funcionales a la reproducción social, en tanto se orienten a fortalecer la *relación fundamental* del capitalismo: la forma mercancía de la fuerza de trabajo, modelando "la disposición regular y permanente a ofrecerse en el mercado" (Danani) a cambio de dinero, disposición que necesita ser *educada* porque no forma parte de la naturaleza humana.

Esto nos lleva a prestar atención a experiencias de variada escala y articulación, que deben ser consideradas porque en ellas pueden percibirse -y es fundamental identificar- tanto los mecanismos de reproducción social como las prácticas innovadoras que den lugar a potenciales procesos de transformación social³.

La visión que absolutiza la base material económica como causa y origen, y la superestructura jurídica, cultural y política como mera consecuencia y derivación de la primera, es insuficiente para dar cuenta de la capacidad adaptativa del capitalismo, ya que a pesar del debilitamiento de su base material y las inadecuaciones e insuficiencias del modo de producción con relación al desarrollo de las fuerzas productivas, muchos componentes atribuibles a la *superestructura* son regeneradores del tejido capitalista. Los dinamismos que habilitan la *readecuación creativa* de estructuras desiguales están realimentados por modos de pensar y de actuar que estructuran el sentido común, permaneciendo a veces en estado de latencia, como un virus: existen *modos* de mirar la realidad y de relacionarse con otros -incluso discursivamente *cuestionadores* del capitalismo- que están basados en la naturalización de asimetrías en la vinculación entre las personas, de las que se derivan mecanismos de apropiación-expropiación de valor (tangibles o intangibles). Estos mecanismos sostienen la capacidad del capitalismo de

³ Aún haciendo la salvedad de que "lo nuevo" no necesariamente es mejor, ya que en "lo nuevo" también pueden incubarse "nuevas" formas de dominación.

reproducirse a sí mismo, o -peor aún- crean las condiciones para la eventual emergencia de un post capitalismo que mantenga sus peores atributos en materia de injusticia, desigualdad, exclusión social y depredación de la naturaleza.

Esto asigna centralidad a una manera de entender la capacitación como *desarrollo de capacidades reflexivas* individuales y colectivas, a partir de las prácticas concretas de producción y reproducción de la propia base material de sociedades, grupos y comunidades, que apunte a la construcción de sujetos y subjetividades, instituciones e institucionalidades en dirección a una sociedad centrada en valores solidarios y una economía orientada a la vida y centrada en el trabajo.

La etapa de transformaciones que estamos transitando a nivel global, hace evidente que la preocupación por la capacitación que mencionábamos al principio, se inscribe también en la creciente significación del conglomerado de experiencias diversas (e incluso contradictorias, y que por ahora no tiene horizontes cercanos de fusión o convergencia) que recibe distintas denominaciones desde diferentes vertientes conceptuales: "Tercer Sector", "non profit", "Sociedad Civil", "Economía Social" o variantes alternativas⁴.

¿Qué ha provocado esta creciente significación? Aún tratándose de una resultante tributaria de procesos complejos, podemos inscribirla básicamente en el agotamiento dos grandes instituciones *productoras de sociedad* del siglo XX, incapacitadas ya para dar respuestas satisfactorias al bienestar, la inclusión e incluso la vida y el futuro de las sociedades contemporáneas y del mismo planeta. Esas dos grandes instituciones fueron (lo son todavía) el Estado y el Mercado.

Gradual, progresiva y sistemáticamente un número creciente de organizaciones sociales han comenzado a gestionar y hacerse cargo de *lo público*, por afuera del Estado, que anteriormente monopolizaba esas funciones. En una primera etapa como simples *efectores* -una especie de prolongación del aparato estatal-, pero cada vez más con crecientes niveles de protagonismo y entidad de actores e interlocutores en la formulación de las políticas y los programas. En síntesis: *lo público* ha dejado de ser exclusividad de la institución Estado.

Simultáneamente ocurre un fenómeno similar en la economía -aunque todavía cuesta construir una correlativa percepción social-: en un ritmo y escala crecientes, infinidad de organizaciones, familias, grupos de individuos, e incluso individuos aislados gestionan y producen recursos para satisfacer sus necesidades *por afuera* de las formas y empresas capitalistas y *el Mercado*, demostrando *en los hechos* que es posible hacer funcionar la economía más allá del lucro que hasta no hace mucho era reverenciado como el *único motor* posible para hacer funcionar lo económico. En síntesis: también en este campo se

⁴ Las diferentes denominaciones se corresponden además con diferencias sustantivas, y no son únicamente diferencias de palabras

expanden las condiciones objetivas y se multiplican las prácticas que cuestionan el absolutismo del Mercado, aunque sin llegar todavía a poner en peligro su hegemonía.

Precisamente estas organizaciones sociales irrumpen en la escena definiendo su identidad a partir de dos negaciones:

1. no gubernamentales (ONG)
2. no lucrativas ("non profit", en su versión inglesa)

Pero más allá de las similitudes, existen diferencias entre las decadencias de las dos instituciones hegemónicas. Mientras el Estado aparece como una institución desprestigiada y senil, la decadencia del Mercado se manifiesta en una temible capacidad destructiva, tanto de las personas como de la naturaleza, y su fortaleza no se basa en condiciones materiales, sino en los consensos logrados acerca de su condición de única alternativa.

Casi desde los mismos inicios del capitalismo surgieron o se mantuvieron formas preexistentes de encarar lo público *más allá* del Estado y lo económico (gestión de recursos y satisfacción de necesidades) *más acá* del Mercado. Más aún, estas formas no capitalistas de abordaje y resolución de lo público y lo económico (desde las asociaciones solidarias y de ayuda mutua hasta el trabajo doméstico) constituyeron siempre un soporte indispensable para el fortalecimiento del mismo capitalismo, que no hubiera podido garantizar por sí solo la reproducción de la fuerza de trabajo en base al salario.

Hasta fines del siglo XX todas estas expresiones constituyeron formas subordinadas y marginales, pero el debilitamiento de los Estados-Nación junto con la insuficiencia manifiesta del Mercado para la satisfacción de las necesidades colectivas y la integración social, provocó un enorme crecimiento en la potencial significación de estas formas *no capitalistas*. Esto se tradujo en una mayor visibilización de este abanico de experiencias y abrió el debate sobre su entidad y denominación, como mencionáramos más arriba. Todas ellas expresaron desde el principio una disputa de sentidos, asentada en una controversia fundamental no solo referida al diagnóstico, sino fundamentalmente a la orientación de esas prácticas. La polémica principal –en la cual la cuestión de los nombres es apenas un emergente- estuvo dada y se mantiene con respecto al alcance de esas experiencias. En otras palabras: se trataba de dirimir si eran simplemente respuestas *adaptativas* del capitalismo o si era posible su lectura como signos de *algo nuevo* por-venir. Obviamente, esta polémica se vio acompañada y atravesada por los debates *finalistas* que cruzaron el fin del siglo XX: el fin de la historia, de las ideologías, del trabajo, etc.

En la mayoría de esas experiencias existió –y persiste- una insuficiente tematización de las cuestiones económicas (sobre todo en el plano micro y mesoeconómico), permitiendo la persistencia de un *sentido común económico*, y sobre todo de la incidencia de *lo económico* (en su versión neoclásica, e

incluso neoliberal) en el sentido común, constituyéndose en uno de los principales soportes de la hegemonía en esta etapa del capitalismo.

¿Qué significa *insuficiente tematización* de lo económico? Significa que las referencias a lo económico se han mantenido en el plano de la organización macroeconómica de la sociedad, y por lo tanto, con poca incidencia en las prácticas concretas de los actores, sobre todo en las prácticas con radio de incidencia local o a lo sumo regional. Esto ha significado que las referencias a *lo económico* en las iniciativas contrahegemónicas se mantuvieran en gran medida en el plano de la denuncia o la crítica principista, descuidando el abordaje y la discusión de las tramas micro y meso económicas.

Ante este escenario, la cuestión de la capacitación emerge como un factor relevante en el proceso de construcción de subjetividades, que excede largamente el *adiestramiento* y el *suministro de información* sobre determinados temas y contenidos. Algunos autores consideran que las principales controversias en esta materia no pasan únicamente por el plano del pensamiento o del sentido común, sino que tienen lugar en el plano de las *creencias*. Incluso varios teólogos dedicados a temas económicos afirman que el principal debate contemporáneo sobre la economía es fundamentalmente religioso, ya que se asienta en la adhesión o el cuestionamiento de la *fe en el Mercado* y los rituales asociados al consumo como expresión y alimento de esa misma *fe*. Según Jung Mo Sung, teólogo y economista brasileño, la "idolatría del mercado" postula que "el mercado sacralizado es el fundamento de la promesa de emancipación de la humanidad"⁵.

Es por todo esto que la idea de Capacitación con relación a la Economía Social que utilizaremos en este trabajo será referida a un conjunto amplio de aspectos que podríamos denominar *educativos*, pero que apuntan sobre todo a la construcción de consensos y nuevos *sentidos comunes* y exceden largamente los temas sociales o económicos.

La hipótesis principal a la que apuntaremos es que desde la perspectiva de la Economía Social en términos de Otra Economía⁶, la capacitación no constituye una actividad previa, posterior, colateral o un subproducto de la producción de conocimientos, sino que ambos deben ser considerados como parte de un mismo proceso. Más aún, intentaremos argumentar que el modo en que se configura esta relación tiene influencia decisiva en las dinámicas de transformación o reproducción social.

En los *Antecedentes conceptuales* (Capítulo 2) haremos referencia a diferentes corrientes que contribuyen a pensar la capacitación desde la perspectiva de construcción de Otra Economía, básicamente la *educación popular*, el *aprendizaje-servicio*, la *pedagogía de la alternancia*, la *economía aprendiente*, el *aprendizaje emergente*, el *aprendizaje desde la acción* y las *comunidades de aprendizaje*, pero también

⁵ Jung Mo Sung (1994), p. 161

⁶ Concepto que desarrollaremos en el capítulo 3

otras corrientes relacionadas con el conocimiento, como la *Investigación-Acción* y la cuestión de la *propiedad intelectual*.

Al referirnos a *Economía Social y Capacitación* (Capítulo 3), formulamos algunas definiciones básicas de uno y otro concepto, señalando la diversidad-divergencia de sentidos de cada uno, así como la fecundidad del diálogo entre ambos.

Con las *Claves de lectura e intervención* (Capítulo 4) formulamos la necesidad de una alfabetización de la mirada, como propedéutica de una capacitación realmente eficaz.

En la identificación de las *Tendencias socioeconómicas contemporáneas* (Capítulo 5), lejos de la pretensión de originalidad en un tema que es profusamente abordado, buscaremos puntualizar la pertinencia de inscribir la capacitación en una explícita consideración de los rumbos posibles y deseables para la economía y la sociedad. Siempre está presente -normalmente en forma implícita- alguna consideración sobre estos rumbos, pero en este capítulo se sugiere la conveniencia de su tematización como *marco* de los contenidos de la capacitación.

En la descripción de posibles *Contenidos* (Capítulo 6) para la capacitación intentamos un esquema y una enumeración de aproximaciones temáticas, que den cuenta de la necesaria multidisciplinariedad para la capacitación en la Economía Social.

El capítulo 7 *Horizontes* apunta a identificar algunos interrogantes relacionados con los objetivos, las capacidades, los destinatarios y la metodología de la capacitación en la Economía Social.

El capítulo 8 *Capacitación, conocimiento y transformación social* plantea algunas de las cuestiones centrales de esta reflexión, intentando fundamentar la relación entre capacitación y producción de conocimientos, así como la incidencia de este vínculo en la transformación social.

En el Capítulo 9 relatamos una experiencia leída desde los criterios y conceptos de este trabajo. Su elección no implica una calificación positiva de la experiencia ni su postulación como modelo: se trata simplemente de un ejemplo de intervención que fue guiado por varios de los principios aquí planteados.

Finalmente, en las *Conclusiones*, esbozamos algunas líneas de acción para llevar a la práctica estos criterios.

En conjunto, el trabajo está referido a un abanico de actores e instituciones, tanto gubernamentales como no gubernamentales, y a sus prácticas económicas, políticas y sociales, apuntando a proponer un debate sobre algunos de los aspectos educativos más directamente involucrados con los procesos de transformación económica de la sociedad.

Capítulo 2. Antecedentes conceptuales para pensar la capacitación

Mencionaremos a continuación algunos de las corrientes y conceptos teóricos que sustentan el modo de entender la capacitación que utilizaremos en esta reflexión. No los limitamos bajo el rótulo de *marco* teórico, porque -junto con otros conceptos- constituyen una referencia de interlocución permanente para la vitalidad del proceso de construcción de Otra Economía.

Desde la perspectiva de la Capacitación en la Economía Social, entendemos como muy fecundos los aportes de algunas *movidas* temáticas de diversa índole, tales como:

1. [la educación popular](#)
2. [el aprendizaje-servicio](#)
3. [comunidad de aprendizaje](#)
4. [la economía aprendiente](#)
5. [el aprendizaje emergente](#)
6. [la pedagogía de la alternancia](#)
7. [la investigación-acción](#)
8. [la propiedad intelectual](#)

La capacitación en Economía Social *realmente existente* es tributaria en mayor o menor medida de estos conceptos, que describiremos brevemente a continuación:

1. La educación popular

La *educación popular* es una corriente político-educativa muy extendida y de gran vigencia práctica en toda América Latina. Si bien la mayoría de sus experiencias reconocen una raíz común en el pensamiento del educador brasileño Paulo Freire, la generalización y extensión alcanzada es producto de un amplio abanico de recorridos que incluyen desde prácticas abiertamente políticas y declaradamente contrahegemónicas, hasta recursos didácticos y dinámicas de animación social que pueden ser utilizadas en muy diversos ámbitos y con muy diferentes objetivos. Por este motivo, creemos necesario destacar algunos aspectos del pensamiento de Freire que aparecen particularmente relevantes en este contexto orientado al desarrollo de capacidades para la transformación social, económica y política.

En primer lugar, la valoración que hace Freire del pensamiento teórico y su relación con la práctica: "La reflexión crítica sobre la práctica se torna una exigencia de la relación Teoría/Práctica sin la cual la teoría puede convertirse en palabrería y la práctica en activismo."⁷

⁷ Paulo Freire (2004)

En segundo lugar, la convicción respecto del educador y el educando como sujetos de la producción del saber. En el caso del educador, asumiendo que "enseñar no es transferir conocimiento, sino crear las posibilidades de su producción o de su construcción", por lo que "La tarea coherente del educador ... no es *transferir, depositar, ofrecer, dar* al otro (sino) mientras ejerce como ser humano la práctica irrecusable de entender, desafiar al educando con quien se comunica y a quien comunica, a producir su comprensión de lo que viene siendo comunicado" y en el caso de los educandos asumiendo que no son *objetos* formado por el educador, receptores pasivos de *conocimientos-contenidos*, sino "sujetos reales de la construcción y de la reconstrucción del saber enseñado, al lado del educador, igualmente sujeto del proceso". Esto es posible porque "nuestro conocimiento del mundo tiene historicidad. Al ser producido, el nuevo conocimiento supera a otro que fue nuevo antes y envejeció y se 'dispone' a ser sobrepasado mañana por otro..."⁸

En tercer lugar, la actitud crítica durante la formación -que debe ser entendida como proceso permanente y no como etapa- evitando caer en la actitud del "intelectual memorizador, que lee horas sin parar, que se domestica ante el texto, con miedo de arriesgarse"⁹.

En cuarto lugar, la convicción respecto de que el conocimiento surge en la acción: "nuestra manera de estar en el mundo y con el mundo, como seres históricos, es la capacidad de, al intervenir en el mundo, conocer el mundo"¹⁰.

Una quinta consideración es la referida al factor *curiosidad*: "La curiosidad como inquietud indagadora, como inclinación al desvelamiento de algo, como pregunta verbalizada o no, como búsqueda de esclarecimiento, como señal de atención que sugiere estar alerta, forma parte integrante del fenómeno vital. No habría creatividad sin la curiosidad que nos mueve y que nos pone pacientemente impacientes ante el mundo que no hicimos, al que acrecentamos con algo que hacemos."¹¹

En sexto lugar, la supremacía de la formación por encima del adiestramiento técnico: "Entre nosotros, hombres y mujeres, estar lejos o peor, fuera de la ética, es una trasgresión. Es por eso por lo que transformar la experiencia educativa en puro adiestramiento técnico es depreciar lo que hay de fundamentalmente humano en el ejercicio educativo: su carácter formador. Si se respeta la naturaleza del ser humano, la enseñanza de los contenidos no puede darse alejada de la formación moral del educando. Educar es sustantivamente, formar. Divinizar o satanizar la tecnología o la ciencia es una forma altamente negativa y peligrosa de pensar errado."¹²

⁸ Paulo Freire (2004)

⁹ idem

¹⁰ idem

¹¹ idem

¹² idem

Por supuesto que lo anterior no agota ni sintetiza el pensamiento de Freire, pero destaca algunos aspectos que consideramos significativos desde la perspectiva de la Economía Social, especialmente la consideración del educando como sujeto del conocimiento.

2. El aprendizaje-servicio¹³

"El aprendizaje-servicio podría definirse (...) como una metodología de enseñanza y aprendizaje mediante la cual los jóvenes desarrollan sus conocimientos y competencias a través de una práctica de servicio (...) destinada a atender necesidades reales y efectivamente sentidas de una comunidad, planificada institucionalmente en forma integrada con el currículo, en función de los aprendizajes de los estudiantes"¹⁴

En esta definición se destacan los conceptos de:

- metodología de enseñanza y aprendizaje sistemático y planificado
- prácticas educativas solidarias de servicio comunitario
- satisfacción de necesidades *reales y sentidas* de una comunidad

El Ministerio de Educación de la Argentina, a través del Programa Educación Solidaria y el CLAYSS (Centro Latinoamericano de Aprendizaje y Servicio Solidario) han realizado una sistematización de lo que se viene haciendo en esta materia.

En la misma línea se inscribe la variante denominada Aprendizaje y Servicio Solidario, de la Fundación Zerbikas¹⁵ basada en el lema atribuido a Benjamín Franklin: "dime y lo olvido, enséñame y lo recuerdo, involúcrame y lo aprendo".

Desde la perspectiva de la Economía Social, resulta particularmente destacable la relevancia que se le otorga en esta corriente al desarrollo de capacidades en materia de **actitud y disposición**, con especial acento en el valor de la solidaridad.

3. La comunidad de aprendizaje (CA)

Según Rosa María Torres: "... entendemos por Comunidad de Aprendizaje una comunidad humana, territorialmente delimitada (barrio, pueblo, ciudad, municipio, etc.), que asume un proyecto educativo y cultural propio, orientado al desarrollo local integral y al desarrollo humano, en donde todos se comprometen con el aprendizaje - niños, jóvenes y adultos- inspirados en un esfuerzo intergeneracional,

¹³Ver: María Nieves Tapia (2005) en: http://www.mejujuy.gob.ar/download/solidaria/8-Sintesis_de_algunos_conceptos_basicos_de_A-S_def.pdf

¹⁴ Tapia, María N. (2000)

¹⁵www.zerbikas.es

endógeno, cooperativo y solidario, que parte de un diagnóstico no sólo de sus carencias sino, sobre todo, de sus fortalezas y posibilidades"¹⁶

En esta definición destacamos 7 componentes:

1. aprendizaje: se presuponen los otros conceptos (enseñanza, educación, capacitación, etc.), pero se pone el acento en el *aprendizaje*
2. sujeto colectivo: "una comunidad humana"
3. referencia espacial: "territorialmente delimitada"
4. horizonte: proyecto *educativo, cultural, propio y orientado al desarrollo*
5. desarrollo: *local, integral y humano*
6. actitud colectiva: compromiso de todos con el aprendizaje
7. criterio: "esfuerzo *intergeneracional, endógeno, cooperativo y solidario*"
8. punto de partida: "un diagnóstico no sólo de sus carencias sino, sobre todo, de sus fortalezas y posibilidades"

El concepto implica "revisar la distinción convencional entre escuela y comunidad..." y reconocer que "la escuela no es la única institución educativa", pero sobre todo, resulta relevante la estrecha vinculación de la **educación** con la **economía**, que a partir de la necesidad de enmarcar aquella "en un esfuerzo más amplio de transformación de las condiciones sociales, económicas, culturales y políticas que reproducen la pobreza, la inequidad social y la propia inequidad educativa", propone que la CA "debe articularse con un proyecto de desarrollo local y nacional, integral e integrador", ya que "sin cambios profundos en el modelo económico, político y social no hay posibilidad de avanzar en el terreno educativo"¹⁷.

4. Economía *aprendiente* (learning economy)

El concepto de *learning economy* (*economía aprendiente* o *economía que aprende*) surgió hace unos años fuertemente asociado con la idea de *sociedad del conocimiento*, y es utilizado en algunos casos como sinónimo de *knowledge economy* (economía del conocimiento). No obstante, ambos conceptos deben ser diferenciados, ya que mientras ésta última se refiere a las actividades económicas basadas en un uso intensivo del *conocimiento-información* (es decir, el conocimiento entendido como *stock de conocimientos*) la primera está directamente relacionada con el aprendizaje, la innovación y la generación de nuevos conocimientos.

¹⁶Cfr. Instituto Fronesis: Comunidades de aprendizaje, http://www.fronesis.org/comunidades_aprendizaje.htm

¹⁷Torres, Rosa M.: Comunidad de aprendizaje. La educación en función del desarrollo local y del aprendizaje (<http://www.fronesis.org/imagen/rmt/documentosrmt/ComuApre4.pdf>)

De alguna manera el concepto asume y da un paso adelante respecto de las ideas de Peter Senge acerca de la *organización que aprende*¹⁸. Tiene especialmente en cuenta la fecundidad de las prácticas económicas como escenario de aprendizaje, ya señalada por Senge al describir su proceso personal de *descubrimiento* de la potencialidad del "mundo de los negocios" para la innovación:

"Cuando inicié mi tesis doctoral, tenía escaso interés por la administración de empresas. Creía que las soluciones a los grandes problemas se encontraban en el sector público... Gradualmente comprendí por qué el mundo de los negocios es el centro de la innovación en una sociedad abierta. A pesar de lo que se haya pensado en el pasado sobre la mentalidad empresarial, la empresa tiene una libertad de experimentación que falta en el sector público y a menudo en las organizaciones sin fines de lucro. También tiene ciertas pautas definitorias, de modo que los experimentos se pueden evaluar –al menos en principio- según criterios objetivos."¹⁹

Como es habitual en algunos círculos, Senge restringe (e identifica) *lo económico* al *mundo de los negocios* y a *la empresa*. Esto no desmerece sus consideraciones, ni tampoco la afirmación respecto de que la libertad de experimentación constituye un factor importante, así como la posibilidad de evaluar los resultados de esas experimentaciones.

Es por esto que la *economía aprendiente* se extiende en un amplio escenario y abarca un rango muy variado de instituciones, sin limitarse al *mundo de la empresa*, pero tampoco exclusivamente a las universidades o institutos de investigación, recurriendo a herramientas de *aprendizaje en la acción*, considerando la creación de conocimiento como producto de prácticas reflexivas sistemáticas a partir de la evaluación y análisis de actividades económicas habituales y rutinarias²⁰.

Esto tiene en cuenta el hecho que prácticamente toda la investigación económica se ha construido casi exclusivamente sobre la base del conocimiento codificado, ignorando un volumen significativo de conocimiento presente en la economía.²¹

Existe un acuerdo bastante generalizado en que la *economía aprendiente* no se refiere necesariamente a las actividades económicas de alta tecnología, siendo no obstante más factible en determinadas áreas económicas, sobre todo aquellas que cuentan con un importante caudal de conocimiento tácito.

La *economía aprendiente* ha tenido dificultades para desarrollarse en el marco de la tradicional organización jerárquica, vertical y compartimentada de las empresas. En los enfoques que limitan la posibilidad de lo económico a la empresa capitalista se han multiplicado importantes esfuerzos de

¹⁸Peter Senge (1992)

¹⁹Peter Senge (1992), p. 25

²⁰Lundvall, B.-Å., 1998, 'The learning economy: challenges to economic theory and policy', in Nielsen, K. And Johnson, B. (eds.), *Institutions and economic change: new perspectives on markets, firms and technology*, Cheltenham: Edward Elgar.

²¹Ducatel, K., 1998, 'Learning and skills in the Knowledge Economy', DRUID Working Paper 98-2, Department of Business Studies, Aalborg University, Aalborg.

adaptación a estas nuevas realidades, induciendo procesos de reconversión organizativa basados en la horizontalización, intensificación del diálogo interno, promoción de ambientes de confianza y el trabajo en equipo.²²

Estas dificultades se originan en que la EA es convergente con formas de organización del trabajo y atributos de los trabajadores que eran considerados disfuncionales por la empresa tradicional: iniciativa, disposición al aprendizaje, trabajo en grupos, cooperación, habilidades vinculares y multiactividad.

La economía aprendiente requiere la promoción del desarrollo de capacidades en el nivel organizacional, y no sólo en el nivel de los individuos, lo que suele ser descuidado en los programas de capacitación, habitualmente limitados a instancias de entrenamiento individual.

Las actividades económicas intensivas en aprendizaje proveen mayores posibilidades de movilidad y oportunidades de empleo. Estudios realizados en Gran Bretaña por Mark Tomlinson²³ muestran que los trabajadores de servicios (con mayores hábitos de aprendizaje) tuvieron mayores oportunidades de empleo en el creciente sector de servicios intensivos en conocimiento: un 85 % de los trabajadores de este sector en 1992 provenían del sector servicios, mientras que sólo el 9 % provenía del sector manufacturero.

Los aportes de esta corriente pasan fundamentalmente por la relevancia que le confiere a las prácticas reflexivas de los actores a partir de sus prácticas económicas, aspecto central en la construcción de Otra Economía.

5. Aprendizaje emergente (Emergent learning)²⁴

De alguna manera, este concepto es una aplicación metodológica del *learning economy*, pero orientada sobre todo a organizaciones no lucrativas, y es tributario del "aprendizaje experiencial" o "learning by doing", realizando un despliegue procedimental muy exhaustivo para su implementación. Se trata de sistematizar y capitalizar el aprendizaje que surge del propio trabajo *mientras éste se realiza*, por contraposición al aprendizaje que transcurre en el aula, lejos del trabajo, tanto en tiempo como en espacio.

Pero además, se trata de un aprendizaje que excede lo individual, focalizándose en equipos, grupos, organizaciones y redes.

En tercer lugar, el AE se basa en el aprendizaje a través de la experiencia como un instrumento práctico para afrontar nuevos desafíos (y no solo para dar respuesta a situaciones rutinarias o predeterminadas), refinándose a través de un mecanismo iterativo que contrasta permanentemente los

²²Cfr. Rafael Echeverría: La Empresa Emergente y los Desafíos de la Transformación (<http://www.newfieldconsulting.com>)

²³Mark Tomlinson: The learning economy and embodied knowledge flows. Discussion Paper No 26, February 1999. Centre for Research on Innovation and Competition (CRIC), University of Manchester.

²⁴"Emergent Learning" es una marca registrada por Signet Research & Consulting, LLC (<http://signetconsulting.com/>)

resultados buscados con los resultados alcanzados. Cada desafío es afrontado con la intención expresa de aprender y monitorear los resultados verdaderamente alcanzados.

De esta forma, se intenta dar respuesta a un triple riesgo:

- la manipulación de los resultados cuando no son los esperados
- la siempre latente tentación de la "erosión de metas", ya señalada por Peter Senge²⁵, o
- el riesgo mayor de considerar que es la realidad la que se equivoca (ver más adelante sobre la "adecuación ceremonial", en el capítulo 3)

El AE parte de dos supuestos:

- vivimos en un escenario de grandes transformaciones
- en un escenario con esas características "no existen las respuestas correctas... al menos por mucho tiempo",

Esto obliga a las organizaciones y redes a una doble respuesta:

- desarrollar *dispositivos* de aprendizaje
- promover la *disposición* al aprendizaje²⁶

para acompañar *internamente* el ritmo de cambios del *mundo exterior*.

Desde el punto de vista de la Economía Social, uno de los aspectos más relevantes es la afirmación que se hace desde el AE acerca de que en situaciones de alta complejidad los problemas raramente pueden ser resueltos únicamente por expertos; o peor aún, la solución de los expertos suele agregar complicaciones al problema que debe resolverse, creándose inesperadas consecuencias que se convierten a su vez en nuevos problemas. Por el contrario, plantean que muchas de las mejores soluciones se encuentran al menos parcialmente desarrolladas *en casa*. Esto hace posible y necesario que los que tienen el problema se toman el tiempo de juntarse, compartir lo que saben y lo que ven, al menos para definir correctamente el problema antes de convocar a los expertos.

Uno de los principios del AE es que *todos somos expertos*. El hecho que algunos sean más experimentados que otros o que alguno haya escrito un libro o sea conocido por sus buenas prácticas, no significa que el resto deba inhibirse de opinar. Cada uno trae a la mesa un conjunto diferente de experiencias y perspectivas que al ponerse en común, probablemente proveerán un mejor entendimiento

²⁵Peter Senge (1992)

²⁶Aunque parezca obvio, es importante recordar que este proceso requiere como condición necesaria la intención y la voluntad de aprender

de lo que se intenta resolver. Esto no quiere decir que todos sean *igualmente* expertos, sino que se deben crear las condiciones para que todos los saberes sean puestos a disposición de la búsqueda de soluciones.

En realidad, no es demasiado novedoso afirmar que siempre acontece algún tipo de aprendizaje a partir de la práctica. Pero este aprendizaje puede ser más o menos consciente o programado, o puede ser espontáneo, anárquico y librado al arbitrio (o las capacidades) de los individuos que integran la organización. En este último caso, es inevitable que ese *aprendizaje* se deslice hacia respuestas múltiples meramente adaptativas e incluso divergentes, que pueden alejar a la organización de su propia misión y de sus postulados fundacionales.

Se trata, entonces, de incorporar en las organizaciones dinamismos permanentes, explícitos, concientes y sistemáticos de aprendizaje a partir de la reflexión colectiva de las prácticas, previniendo una desigual distribución primaria de saberes, informaciones y conocimientos.

6. La investigación-acción (IA)²⁷

Según Marta Anadón, la IA no es una simple *metodología*, sino un *proceso* de investigación. Esto advierte sobre la inconveniencia de su aplicación meramente *procedimental*, como un conjunto de criterios o una serie de pasos a seguir. Pero además, la IA es un concepto polisémico:

1. investigación *en la acción*: el conocimiento se produce *durante* la recolección de los datos, no es una actividad solitaria ni *posterior* del investigador
2. investigación *para la acción*: no sólo se propone *ver*, sino *producir cambios endógenos*
3. investigación *como acción*: la investigación es un modo de intervención.

Este triple sentido hace de la IA un proceso complejo de acción, investigación y formación orientada a la mejora de la práctica de los actores; a partir de sus propios conocimientos. Esta implicación de los actores apunta al doble propósito de *producir conocimientos* y *producir sujetos colectivos*.

La genealogía de la IA reconoce raíces tanto en la *investigación social* como en la *intervención social* (trabajo social, trabajo político, militancia social y política, gestión pública, gestión económica, etc.). Surge en 1950 en los Estados Unidos (Kart Lewin), pero se le reconoce una segunda (1970, GB) y una tercera generación (1990, Australia), esta última orientada a la emancipación y el cambio social, como una estrategia de desarrollo.

Según Marta Anadón, puede decirse que existe una *corriente latinoamericana*, fundamentalmente *militante* (con la prioridad puesta en el cambio social) pero sin una sistematización o modelización que permita la formulación de un modelo teórico. En esta corriente, "el investigador no opera como experto,

²⁷Los conceptos siguientes están basados en una clase de Marta Anadón en la Universidad Nacional de Luján, Sede Buenos Aires, el 23 de Junio de 2006

sino como un actor que actúa con otros actores" y "la IA debería inspirar la formación de investigadores más preocupados por el cambio social que por los papers". En esta afirmación, la *lógica* de la IA llega hasta los umbrales del cuestionamiento de la categoría misma de *investigador*, tal como la conocemos actualmente, aunque sin atravesarlos.

7. La pedagogía de la alternancia²⁸

Esta corriente, originaria de Francia, fue introducida en nuestro país por Jean Charpentier, con el objetivo de promover "la educación de los hijos de los pobladores rurales y el desarrollo comunitario para generar arraigo al medio rural"²⁹.

"La concepción de la pedagogía de la alternancia implica que el proceso educativo se estructura en períodos alternados: uno, en el que el alumno asiste a la escuela y en el que recibe los contenidos curriculares establecidos y otro, en el que permanece en su casa desarrollando las actividades de aprendizaje que correspondan. En este último período se involucra a su familia para la realización de sus tareas, por lo que el conjunto de sus miembros participa del proceso de aprendizaje... de modo que vinculan permanentemente el saber académico con el saber popular encarnado en su familia y en su medio y desarrollan actividades y proyectos que los vinculan con el trabajo y la producción"³⁰.

Se parte de la necesidad de "la formación permanente como base para la transformación cultural en los procesos de desarrollo", con el concepto de "escuela abierta (que) sale a conocer las distintas necesidades de la comunidad y promueve las condiciones socioculturales para el fortalecimiento de la autonomía personal y colectiva, toma conciencia de la condiciones de su realidad cotidiana, (y) decide acciones para lograr la transformación y reflexiona sobre estos procesos"³¹.

Lejos de constituir una propuesta de privatización de la enseñanza, postula "la cogestión entre gobierno y comunidad", fortaleciendo los lazos institucionales entre "la comunidad organizada con los gobiernos locales y de la Provincia, tomando al Estado como propio..."³².

En ese esquema, "los docentes y técnicos son los 'mecánicos' de este proceso al servicio de estas políticas. De esta manera, dejan de ser el centro de la escena y pasan a ocupar el rol de articuladores entre el saber instituido y el saber popular. Tarea muy ardua, pero que permite jerarquizar la auténtica función de 'enseñar' conocimientos utilizables y ser valorados por las mismas comunidades"³³.

²⁸Todas las citas de este apartado pertenecen a: Barsky, Osvaldo y otros (2009)

²⁹Idem, p. 11

³⁰Idem, p. 26

³¹Idem, p. 18

³²Idem, p. 15

³³Idem, p. 12

Esto requiere superar *sentidos comunes* muy arraigados sobre la educación, que implican "modos de relación dependientes como patrón-empleado, (donde) 'los que saben' -el maestro, el cura o el experto- 'enseñan' a los campesinos"³⁴.

Desde la perspectiva de la economía social resulta muy valiosa la articulación teoría-práctica, así como la asociación entre el Estado y la comunidad en la capacitación y abordaje de las problemáticas sociales.

8. La propiedad intelectual (copyright-copyleft)

Puede parecer extraño incluir en esta serie de contribuciones de sesgo pedagógico la cuestión de los derechos de autor y la propiedad intelectual. No obstante, como veremos más adelante, postularemos la conveniencia de integrar la capacitación como parte de un mismo sistema que incluye también la producción de conocimientos, de donde se deriva la pertinencia de incluir estos debates.

La cuestión de los derechos de autor es una cuestión compleja, que debe ser considerada también en el marco de las contradicciones emergentes entre las relaciones de producción (de conocimiento) y las fuerzas productivas disponibles en la actualidad, particularmente con las tecnologías de la información y comunicaciones.

El denominado *copyright* es un modo de adjudicación de derechos patrimoniales sobre el conocimiento, a partir del cumplimiento de determinados protocolos de legitimación y reconocimiento.

Según Lawrence Lessig (2002) en "The Future of Ideas" (citado por Michael Peters³⁵) las nuevas tecnologías digitales han transformado dramáticamente las condiciones de la creatividad, en la medida en que ya es prácticamente imposible hablar de *consumidores* o *usuarios*, ya que quienes acceden a la información hacen bastante más que simplemente *consumir*. A partir de aquí postula la necesidad de libertad absoluta de acceso a los recursos de la comunidad intelectual, no como una cuestión ética, sino como condición para el desarrollo de la creatividad y la innovación. Consigna además, que las disposiciones sobre propiedad intelectual que aún se mantienen en el cine, la literatura y la música son un obstáculo para este desarrollo, y que esos mismos criterios están intentando peligrosamente introducirse en Internet. Citando a Mitch Kapor ("Architecture is politics"), afirma que la arquitectura del ciberespacio y de las telecomunicaciones son vitales para el desarrollo de las sociedades, tanto desarrolladas como subdesarrolladas.

Pero el debate no es nuevo: ya en 1878, en oportunidad de su discurso de apertura del congreso literario internacional, Víctor Hugo contribuía a fundar el derecho de autor -y a ponerle sus límites- con estas palabras: "El libro, como libro, pertenece al autor, pero como pensamiento el libro pertenece -la

³⁴Idem, p. 20

³⁵Michael A. Peters (2006)

palabra no es demasiado abarcativa- al género humano. Todas las inteligencias tienen derecho de acceder a ese pensamiento. Si uno de los dos derechos, el derecho del escritor y el derecho del espíritu humano, debiera ser sacrificado, debería ser el derecho del escritor, pues el interés público es nuestra mayor preocupación, y todos, lo declaro, deben estar antes que nosotros".³⁶

Más recientemente, en ocasión de la presentación de un libro de su autoría, Eduardo Cárdenas decía: "La presentación de un libro, como el nacimiento de un hijo, como la siembra de un árbol, es ante todo un acontecimiento comunitario. Lo es porque esos recién nacidos son el fruto del esfuerzo de generaciones de mujeres y hombres y de sus bordes no surge sólo un cordón umbilical sino millones de cordones que los unen con millones de seres, algunos vivientes y otros ya idos. En el caso de un libro, es imposible distinguir con honestidad cuáles son "nuestras ideas" y cuáles las recibidas. Ellas se mezclan, gracias al inmenso y generoso útero de la humanidad."³⁷

En el contexto de este trabajo, no justifica extender esta discusión hacia consideraciones éticas o de principios -aunque ambas son pertinentes-, sino fundamentalmente respecto de la orientación de los esfuerzos, las motivaciones y la predisposición del mundo académico e intelectual, así como los modos de articulación con el mundo del trabajo, la actividad económica, la gestión pública y la intervención social, ya que -como intentaremos argumentar en el capítulo 8- existe una relación muy estrecha entre la capacitación y el conocimiento, con consecuencias no triviales en los procesos de transformación social.

Las consideraciones incluidas en este capítulo alcanzan apenas un número muy limitado de conceptos con la intención de hacer referencia a un conjunto de diálogos y puentes interdisciplinarios con el mundo de la pedagogía, la investigación y la producción de conocimientos, indispensables para el desarrollo teórico y práctico de la Economía Social.

³⁶<http://www.biblioteca.clacso.edu.ar/> Bajado de Internet el 23 de Abril de 2008

³⁷Texto leído por el Dr. Eduardo J. Cárdenas durante la presentación de su libro "El cliente negocia y el abogado lo asesora. Una variante poco usada en los conflictos de familia" el 21 de Septiembre de 2004. Extraído el 7 de mayo de 2008 de: www.fundacionretonio.org.ar/contenidos/articulos/art1.doc

Capítulo 3. Algunas definiciones

Resulta necesario realizar algunas precisiones acerca de las opciones que tomaremos con relación a los conceptos de Economía Social y Capacitación, ya que su uso corriente presenta no sólo una amplia diversidad de acentos, acepciones y matices sino incluso nociones abiertamente contradictorias entre sí, de manera que al combinarlas puede multiplicarse aún más este variado abanico de sentidos, valores, acciones y horizontes.

La Economía Social

Con relación a la Economía Social, aproximaremos una definición desde cuatro dimensiones complementarias:

- La Economía Social como Crítica de la economía
- La Economía Social como Sector
- La Economía Social como Otra Economía
- La Economía Social como Movimiento

La Economía Social como crítica de la economía

En primer lugar, asumiremos la Economía Social como una *crítica del enfoque neoclásico de la economía*, que sustenta aún hoy la mayoría de los abordajes económicos predominantes, tanto en medios académicos como en los medios de comunicación, pero sobre todo en el sentido común, al extremo que muchas veces encontramos referencias a este enfoque como "LA" economía, y no como una manera de entender lo económico.

Esta *crítica de la economía* no será realizada desde la simple *negatividad*, sino desde otra manera de entender -afirmativamente- el concepto de economía. Lo haremos desde tres puntos de vista:

1. desde el punto de vista de los valores y derechos humanos
2. desde la reafirmación de la Economía como construcción *social*
3. desde la confrontación con la realidad

Ninguno de estos tres puntos de vista es autoevidente ni trivial, ya que cada uno de ellos representa escenarios de debates y controversias aún vigentes, con importantes consecuencias toda vez que fundamentan políticas públicas e intervenciones sociales.

La crítica desde el punto de vista de los valores y derechos humanos significa ratificar la subordinación de lo económico a los principios, valores y derechos consagrados por las sociedades humanas contemporáneas, negando la legitimidad de la *autonomía o indiferencia ética de lo económico*³⁸ -que en casos extremos, llega a postular la supremacía de presuntas *leyes económicas* en la configuración de lo social³⁹. La centralidad de los valores y derechos es un tema que está todavía lejos de alcanzar consideración en el sentido común sobre lo económico, pero es fundamental tenerlo en cuenta en la agenda de la capacitación para la Economía Social⁴⁰.

Esta resignificación de los valores y derechos, se deriva a su vez de la consideración de la Economía no solo como ciencia social, sino como *construcción social*, es decir, como configuración de instituciones y vínculos entre personas y sociedades para la resolución y abordaje de sus necesidades materiales. Esta segunda consideración tampoco constituye una afirmación trivial, ya que existen *miradas* sobre lo económico que sugieren su carácter *natural* -entendido como opuesto a *social*-, ante lo cual solo queda la posibilidad de intentar pronosticarlo, y eventualmente adaptarse a sus designios, tanto individual como colectivamente. En estas miradas, lo económico se reduce a una especie de *fenómeno meteorológico*, en el sentido de *sin sujeto*, que simplemente *acontece*. Algunos economistas, como Michael Storper, van incluso más allá, cuando proponen abrir la mirada hacia la comprensión de lo económico como *sistema de relaciones*: "La metáfora de la economía como máquina con entradas y salidas, debe ser complementada con la metáfora de la economía como relaciones, el proceso económico como conversación y coordinación, y los sujetos del proceso no como factores, sino como actores humanos reflexivos, individuales y colectivos, y la naturaleza de la acumulación económica como no sólo de activos materiales, sino de activos relacionales. Las economías regionales en particular, y las

³⁸ Esta *no indiferencia ética* puede extenderse también hacia el campo de *lo político*. Ambas -la política y la economía- son disciplinas que suelen reclamar para sí una especie de *extraterritorialidad ética*, es decir, que se encontrarían sujetas a campos con reglas propias, no inscriptas ni subordinadas a principios éticos; en el mejor de los casos, la legitimidad ética de los fines sería suficiente *blindaje* para *garantizar* la pertinencia ética de los procedimientos e instituciones

³⁹ Un fallo de la Corte Suprema de la Argentina en el año 2004 da cuenta del carácter polémico de esta cuestión, cuando plantea en sus fundamentos doctrinarios que más allá de los postulados de "ciertas posiciones o escuelas (...) el hombre no debe ser objeto de mercado alguno, sino señor de todos éstos, los cuales sólo encuentran sentido y validez si tributan a la realización de los derechos de aquél y del bien común. De ahí que no debe ser el mercado el que someta a sus reglas y pretensiones las medidas del hombre ni los contenidos y alcances de los derechos humanos. Por el contrario, es el mercado el que debe adaptarse a los moldes fundamentales que representan la Constitución Nacional y el Derecho Internacional de los Derechos Humanos de jerarquía constitucional, bajo pena de caer en la ilegalidad (ya que) el trabajo humano 'no constituye una mercancía'" (V. 967. XXXVIII. Vizzoti, Carlos Alberto c/ Amsa S.A. s/despido, 14 de Setiembre de 2004)

⁴⁰ Volveremos sobre este tema en el capítulo 4, al postularlo como "clave" de lectura de la realidad

economías territoriales integradas en general, deberán ser redefinidas aquí como stocks de activos relacionales."⁴¹

De manera convergente, Michael Peters afirma que -simultáneamente con los fenómenos de globalización y homogeneización de mercados y productos- muchos factores asociados con la localización mantienen e incluso incrementan su importancia, debido a que el capital humano tiende a agruparse, porque la comunicación del conocimiento tácito es más eficiente en condiciones de proximidad. En otras palabras: las interacciones cara a cara son fundamentales para la transmisión del conocimiento no codificado, de creciente relevancia. De aquí deriva que el **aprendizaje** es considerado el núcleo duro de la teoría de los *clusters*.⁴²

En cuanto al tercer punto, la confrontación con la realidad, Boaventura de Sousa Santos -citando un ensayo de Thorstein Veblen del año 1898- menciona la "relación circular, empobrecida y tautológica entre los hechos y la teoría (económica), una relación que designa como 'adecuación ceremonial'", y la describe de la siguiente manera: "Una vez formuladas las leyes de lo que es normal y natural (...) o los hechos corroboran tal concepto de normalidad, (...), o no, y en este caso son dejados de lado como anormales, marginales e irrelevantes."⁴³

Más aún, la utopía capitalista, llevada al extremo de creencia se extravía ante una realidad que se obstina en negar sus promesas de prosperidad: (cuando) "los resultados económicos y sociales parecen no confirmar las expectativas... la respuesta encontrada por los defensores de esta utopía es clara: los problemas económicos y sociales no son causados por el sistema de mercado, sino, por el contrario, por la no ejecución total de este sistema. Es un argumento circular. Se parte del presupuesto de que el capitalismo produce esta sociedad utópica, a la vez que todos los problemas económicos y sociales encontrados en las sociedades capitalistas son explicados por la todavía no correcta y plena puesta en práctica del sistema de mercado..."⁴⁴

Este tipo de razonamientos elusivo de la confrontación con la realidad excede los límites disciplinarios de la economía. Tomemos por caso la denominada Medicina Basada en Evidencias (MBE)⁴⁵ que presenta analogías interesantes con las formulaciones anteriores relativas a la economía, en su

⁴¹ Michael Storper: The regional world. Territorial development in a global economy. The Guilford Press, New York, 1997, p. 28 (traducción propia)

⁴² Michael A. Peters: Higher Education, Development, and the Learning Economy, publicado en: Policy Futures in Education, Volume 4, Number 3, 2006 . Ver: <http://www.philosophy-of-education.org/pdfs/Saturday/Peters.pdf>

⁴³ Boaventura de Sousa Santos (2003), p. 257

⁴⁴ Jung Mo Sung (1994), p. 162

⁴⁵ La MBE "es la utilización concienzuda, juiciosa y explícita de las mejores pruebas disponibles en la toma de decisiones sobre el cuidado de los pacientes". Larissa Boucourt Rivera: "Su excelencia: la medicina basada en evidencias" (http://bvs.sld.cu/revistas/aci/vol11_3_03/aci02303.htm)

denuncia del modelo de razonamiento habitual en la práctica médica al que califica como no "sistemático, ni exhaustivo, ni crítico con la información"⁴⁶, sino por el contrario basado en:

- "anécdotas" (casos reconocidos o experimentados, pero contingentes al fin y que suelen ser tomados como conclusiones generalizables),
- "opiniones" (habitualmente de *expertos* o personas reconocidas, y que por lo tanto no suelen ser cuestionadas) o
- "literatura" (consagrada en publicaciones especializadas, que adquieren el carácter de verdades reveladas).

Ya desde el siglo XIX, tanto en la economía como en la medicina existen variados y valiosos antecedentes en la valoración de esta confrontación con la realidad, y la advertencia respecto de los riesgos que presenta la "adecuación ceremonial", pero estos conceptos alcanzan un fuerte impulso recién en las últimas décadas, por el avance en las TICs que posibilita su materialización, al permitir la disponibilidad de información actualizada en forma rápida y masiva.

La Economía Social como Sector

La crítica de la economía mencionada en el punto anterior, debe proveer un marco conceptual y un horizonte de sentido para consolidar un sector de Economía Social dentro de la actual economía mixta, como eje de una estrategia de transformación de mediano plazo.

En nuestra perspectiva, esto no significa que la constitución de un *sector* de Economía Social sea el punto de llegada, sino apenas el *paso siguiente*, escalón y escenario -posible y necesario- para avanzar hacia Otra Economía.

Se trata de fortalecer de manera progresiva los espacios de gestión de lo económico (necesidades y recursos), consolidando las bases materiales que confieran autonomía al desarrollo participativo y democrático de la sociedad.

Esta estrategia asume una perspectiva de comprensión del cambio social desde una práctica contrahegemónica que se articula con las corrientes que interpretan el Desarrollo Local a partir de las potencialidades endógenas de cada espacio social e institucional.

La Economía Social como Otra Economía

⁴⁶ Larissa Boucourt Rivera, citada anteriormente

Finalmente, el horizonte utópico de la Economía Social es el tránsito hacia la construcción de Otra Economía centrada en el trabajo.

José Luis Coraggio desarrolla el concepto postulando que "la Economía del Trabajo sólo puede comprenderse cabalmente en contrapunto con la economía del capital, pues es ... una posibilidad a desarrollar a partir de contradicciones en el seno del sistema capitalista, hoy en transición incierta hacia otro sistema-mundo "⁴⁷. Y agrega: "Así como desde la Economía del Capital se ve el conjunto de la economía a partir de la lógica del capital y su acumulación, y el sistema de intereses en la sociedad resulta hegemonizado por los intereses generales o de determinadas fracciones de los capitalistas, desde la Economía del Trabajo se ve el conjunto de la economía a partir de la lógica del trabajo y su reproducción ampliada, confrontando esa hegemonía y afirmando la primacía de los intereses del conjunto de los trabajadores y de sus múltiples identidades y agrupamientos. "⁴⁸

Este concepto de "Otra Economía" es utilizado por Antonio David Cattani como síntesis y convergencia de las diversas denominaciones utilizadas por quienes comparten que "el capitalismo tiene dimensiones seniles, antiguas (y) mediocres, de modo que debe ser superado por modalidades más avanzadas de organización económica y social ... para atender a las demandas de una sociedad más exigente, técnica e intelectualmente más calificada ... (y las consiguientes) necesidades de justicia, de respeto humano, de realizaciones materiales más acabadas (que) resuenan por todo el mundo".

Según Cattani se trata de "procesos, instituciones, valores, manifestaciones, etc., designados por diversos nombres o conceptos: socioeconomía solidaria, economía popular solidaria, economía del trabajo, empresas autogestionarias, nuevo cooperativismo, inversión ética, empresa social, redes de consumo solidario y tantos otros." ⁴⁹

Como afirmación de esta manera diferente de pensar lo económico, podemos decir que la Economía Social se aproxima al concepto de intervención *preventiva*, vigente en disciplinas como la ecología y la medicina.

La Economía Social como Movimiento

La articulación de las tres dimensiones anteriores configura a la Economía Social como un *movimiento* (en el sentido de *movida*, o *dinamismo*) hacia Otra Economía -lo que significa en Otra Sociedad- inscripto en y articulado con otros movimientos.

⁴⁷ José Luis Coraggio: Economía del Trabajo, en Antonio David Cattani "La otra economía" (2004), p. 151

⁴⁸ José Luis Coraggio: Economía del Trabajo, en Antonio David Cattani "La otra economía" (2004), p. 151

⁴⁹ Antonio David Cattani (2004), p. 24 y 25

Esto último significa que la Economía Social no debería considerarse en forma aislada de otros movimientos contrahegemónicos, sino que las iniciativas y experiencias deben mantener una doble disposición:

- a inscribirse en movimientos de mayor escala
- a articularse con otros movimientos

En este sentido, la Economía Social es una *realidad presente* y una *realidad a construir*. Como realidad presente, podemos encontrar experiencias muy valiosas que requieren ser comunicadas, articuladas y fortalecidas. Para hablar de esta *realidad presente*, José Luis Coraggio utiliza el término "economía popular"⁵⁰, para diferenciarla de la Economía Social como proyecto.

Todas estas dimensiones deben atravesar las actividades de capacitación relacionadas con la Economía Social, proveyendo simultáneamente:

- un horizonte de sentido
- un criterio sobre el cambio social como proceso de escalonamiento en progresivos estadios de mejoras incrementales (refinamiento iterativo) hacia Otra Economía
- un marco para la interrogación permanente respecto de las pertinencias pedagógicas y didácticas, y
- constituyendo las bases para su evaluación, especialmente respecto de su funcionalidad reproductiva o sus cualidades transformadoras.

La capacitación

El concepto *capacitación*, a pesar de ser ampliamente utilizado (y tal vez precisamente *por ese motivo*) también merece algunas aclaraciones, ya que pertenece a un universo conceptual en el que muchos de sus términos suelen usarse indistintamente, a veces como sinónimos y confundiendo sus acepciones.

Una de las definiciones comúnmente aceptadas es: "**Disposición** y **aptitud** para conseguir un **objetivo**"⁵¹. Analicemos esto: en la definición se utilizan dos descriptores *-disposición* y *aptitud-* y se hace referencia a un tercer componente: la capacitación debe tener un *objetivo*. De esta definición se derivan dos afirmaciones simultáneas y complementarias: ser *capaz* significa *ser apto pero además estar dispuesto* (saber y poder + querer, tener voluntad). Leyendo la afirmación en sentido negativo: la aptitud

⁵⁰ Coraggio, J. L. (2003a), p. 131 sig.

⁵¹ Diccionario de la lengua española © 2005 Espasa-Calpe S.A., Madrid (<http://www.wordreference.com/>)

sola no es suficiente, y la disposición sola tampoco es suficiente. Esto nos abre un horizonte muy valioso para la capacitación como **desarrollo simultáneo, complementario y balanceado de aptitudes y disposiciones**. Indagando por el significado de *aptitud*, nos encontramos rápidamente con una clausura tautológica -ya que *aptitud* se define como *capacidad* y buena *disposición*-, es decir, que nos regresa al principio del árbol semántico. No obstante, vale resaltar que ambas ramas descriptivas de la capacitación desembocan en la cuestión de la *disposición*, lo que ratifica la relevancia de este componente. Pero precisamente, por el lado del concepto de *disposición*, encontramos que se abre un abanico muy fecundo de interpretaciones. Analicemos una por una:

Distribución de objetos dentro de un espacio determinado: es un enfoque estático, referido a la ocupación de un espacio físico.

Ordenación de algo de la forma conveniente para lograr un fin. Esto nos sugiere *la organización* de elementos ya existentes *en orden a* un fin. Aquí aparece nuevamente la idea de *objetivo* que ya estaba presente en la definición original de *capacitación*.

Medio que se utiliza para llevar algo a cabo o conseguir un fin. Esto sugiere la idea de *dispositivo*. Introduce la idea de dinamismo o mecanismo.

Estado de ánimo o de la salud. Evoca la cuestión de salud física o síquica: *estar dispuesto* o *estar indisposto* son las variantes de esta acepción. Nos recuerda que la capacitación debe operar sobre esta dimensión.

Precepto, norma, ley. *Cumplir una disposición*, sería un ejemplo de esta acepción. Nos orienta a los sesgos *disciplinarios* de la capacitación.

Habilidad, soltura para hacer algo, aptitud. Esta acepción abre una de las percepciones más habituales de la capacitación, relacionada con la adquisición de destrezas o competencias, pero también nos regresa al punto de partida.

Complementemos la anterior aproximación con el concepto de capacidad⁵²:

– Propiedad de **poder contener** cierta cantidad de alguna cosa hasta un límite determinado.

Ejemplos: capacidad de una vasija; una capacidad de diez litros; capacidad de un local; cantidad máxima de electricidad que puede almacenar un acumulador eléctrico; cantidad de datos que puede contener la memoria de una computadora.

– Circunstancia o conjunto de **condiciones, cualidades o aptitudes**, especialmente intelectuales, que permiten el desarrollo de algo, el cumplimiento de una función, el desempeño de un cargo, etc.

Sinónimos: talento, suficiencia, competencia, atributo, condición, facultad, idoneidad, pericia, destreza, calificación, inteligencia, conocimiento, saber, sabiduría, virtud. **Ejemplos:** capacidad para las matemáticas; capacidad artística o intelectual; una persona de mucha capacidad; capacidad de

⁵² <http://www.diccionarios.com/>

trabajo; capacidad de producción; la capacidad adquisitiva media por habitante ha subido en los últimos años. (derecho) *Aptitud legal* para ejercer un derecho o una función civil, política o administrativa: tiene capacidad para firmar contratos.

- **Posibilidad.** Caracter de *posible ocurrencia* de un evento o circunstancia.

El término *capacitación* se despliega hacia un conjunto de significados. Algunos de ellos *se clausuran* tautológicamente (habilidad, etc.), mientras que otros *se despliegan* hacia descriptores diversos (competencia, talento, etc.). Resulta muy significativa la utilización del concepto *conocimiento* como sinónimo de *capacidad*.

Mirada en su conjunto desde el punto de vista semántico, más que al desarrollo *de la persona*, la *capacitación* aparece más vinculada al desarrollo de *habilidades*, a través de un proceso de *instrucción* en competencias específicas para el abordaje de problemáticas concretas. Por este camino se abre paso la primacía de la acepción disciplinaria, que si bien aparece marginada en los pliegues semánticos del concepto, tiene fuerte relevancia en las prácticas concretas de capacitación.

Esto nos provee una advertencia para que la capacitación en la Economía social logre superar la idea de la educación como instrumento de disciplinamiento social, ya sea al servicio de la naturalización y legitimación de un modelo de sociedad injusto y desigual, capacitando para el *sálvese quien pueda*, como para lograr un *disciplinamiento* que apunte a reemplazar el *pensamiento único neoliberal capitalista* por otro eventual *pensamiento único nacional y popular*. Por el contrario, deberá ayudar a desarrollar sujetos con capacidades de autonomía, pensamiento crítico, disposición asociativa, valores solidarios y destrezas para alinear los intereses individuales dentro de los intereses colectivos.

Precisamente, uno de los principales criterios que provee este enfoque de la Economía Social a la Capacitación, es la precaución respecto de sus connotaciones *disciplinarias*, en un triple sentido:

1. asumiendo el carácter *multi-inter-trans-post-in disciplinario de la Economía Social*, ya que el *encapsulamiento* tiende a crear *normalidades* intradisciplinarias funcionales con la reproducción social y no con la transformación o la creación de nuevas institucionalidades. En palabras de Foucault: "las disciplinas (...) son en sí mismas (...) creadoras de aparatos de saber, de saberes y (...) conocimientos y son portadoras de un discurso (...) que será el de la regla: no el de la regla jurídica derivada de la soberanía sino el de la regla natural, vale decir, de la norma. Definirán un código que no será el de la ley sino el de la normalización y se referirán necesariamente a un horizonte teórico que no será el edificio del derecho sino el campo de las ciencias humanas. Y la jurisprudencia de esas disciplinas será la de un saber clínico."⁵³

⁵³ Foucault, M., (2000), p. 45

2. evitando que bajo el nombre de *capacitación* (incluso con *estéticas participativas*) se encubran meras actividades de encuadramiento y/o disciplinamiento social, político o económico; si bien lo disciplinario es una dimensión de la capacitación, ésta última no puede reducirse a aquello

3. la *disciplinarización* de cada una de las dimensiones que componen la ciudadanía puede derivar en un desguace de la condición ciudadana por parte de *logocracias* corporativas; por ejemplo: la economía para los economistas, la política para los políticos, la comunicación social para los *comunicadores* profesionales, etc. Esto no niega el valor social de los especialistas, sino que su rol social debe ser *resignificado* como animador, catalizador y capacitador social en los temas de su especialidad, y no como *sacerdotes* que administran los *misterios* de su disciplina como herramienta de poder corporativo o individual.

Por otra parte, la capacitación no debe considerarse un simple *componente opcional* en los proyectos y procesos de Economía Social, sino que debe asumirse como la *dimensión pedagógica de la intervención social*, teniendo en cuenta la reciprocidad de toda intervención y capacitación social: toda intervención tiene impacto en la capacitación de sus actores y toda capacitación es simultáneamente una intervención.

En este trabajo entenderemos la capacitación desde sus múltiples acentos semánticos, priorizando las cuestiones actitudinales, y tomando precauciones respecto de sus dimensiones disciplinarias e instructivistas. Tampoco la confinaremos a los márgenes de la educación, asignándole adjetivos como: "no formal", "de adultos" o "complementaria", ni tampoco a las fronteras de la investigación educativa, sino abarcando:

- la capacitación llevada a cabo por organizaciones sociales y agencias estatales,
- el sistema educativo en su conjunto,
- la dimensión educativa de toda intervención social y
- las prácticas reflexivas de las acciones socioeconómicas de personas, grupos y organizaciones

Aunque esta perspectiva es ambiciosa -y seguramente no será cubierta totalmente en estas páginas- sólo desde aquí es posible pensar en una capacitación que esté a la altura de un proyecto de transformación social y económica orientado a la construcción de una economía centrada en el trabajo.

Capítulo 4. Claves de lectura e intervención⁵⁴

(es necesario) repensar y renegociar algunos de los presupuestos fundamentales del tipo de sociedad actual, presupuestos mucho más incommovibles por ser tácitos, invisibles o inmencionables, situados más allá de toda discusión o disputa ...

Ninguna sociedad que olvida el arte de plantear preguntas o que permite que ese arte caiga en desuso puede encontrar respuestas a los problemas que la aquejan, al menos antes de que sea demasiado tarde y las respuestas, aun las correctas, se hayan vuelto irrelevantes.

Zygmunt Bauman: En busca de la política⁵⁵

El desarrollo de capacidades individuales y colectivas para la construcción de Otra Economía debe ir *más allá* de la *instrucción* en algunas áreas específicas y de la simple *trasmisión* de contenidos. Pero para alcanzar este *más allá*, es necesario empezar *más acá* de los contenidos, haciendo referencia a los *modos de aproximarnos a la realidad* que intentamos conocer para transformar. Este *más acá* se encuentra influenciado por el imaginario individual y colectivo, el sentido común y diversos pre-conceptos asumidos como *normales* o *verdaderos* que tienen especial incidencia en la consideración de lo económico.⁵⁶ Esto lleva a que en materia de capacitación en Economía Social, es fundamental dar *un paso atrás* para ganar perspectiva y tematizar ese plano.

En este capítulo y en el siguiente haremos una incursión al *más acá*, en dos dimensiones que bien podrían ser consideradas como ***coordenadas*** de la capacitación en Economía Social: las *claves de lectura* de la realidad, y las *tendencias socioeconómicas* en las que se inscribe dicha realidad. Ambas constituyen una especie de *continentes* de los contenidos que serán abordados posteriormente en el capítulo 6.

Una de las primeras consideraciones es que la lectura (ver) y la intervención (actuar) no son dos momentos separados, sino simultáneos. En esto existen fundamentales aportes del concepto de investigación-acción (IA), pero no en su carácter de propuesta alternativa -que debería ser evaluada entre otros abordajes posibles-, sino como una manera de entender esta simultaneidad *ver-actuar* no como

⁵⁴ Algunas ideas de este capítulo fueron utilizadas en el Curso de posgrado virtual en economía social y desarrollo local, Edición 2009, Universidad Nacional de General Sarmiento, Argentina

⁵⁵ Bauman, Z. (2002)

⁵⁶ "... la ruptura (con la adhesión a las evidencias y las nociones previas de sentido común) acaso nunca sea tan difícil como cuando lo que se trata de poner en entredicho está inscripto, como los principios de las prácticas económicas, en las rutinas más triviales de la experiencia corriente." Bourdieu, P. (2005), p. 17

opcional, sino inevitable. En otras palabras: cuando *vemos* estamos *actuando* y cuando *actuamos* estamos *viendo*.

La manera de ver la realidad -y con ella las posibilidades de transformación de esa realidad- es un espejo del modo de organización mental para la representación de esa realidad. Es necesario visibilizar, tematizar y discutir esos *modos de representación* porque constituyen el esqueleto del desarrollo de capacidades, es decir, la posibilidad misma de *soportar* (en el sentido de *sostener*) este desarrollo. La comunicación de *contenidos* debe ser convergente y simultánea con la construcción de *continentes* apropiados. El *modo en que miremos* la economía y la sociedad no solo condiciona, sino que en gran medida determina lo que alcanzamos a ver, y con ello las posibilidades de pensar alternativas para la configuración de lo social, abriendo o cerrando caminos para la construcción de Otra Economía.

El *modo de mirar* no es un simple ejercicio del pensamiento, sino que tiene profundas consecuencias prácticas, ya que configura el modo de encarar la resolución de los problemas. La manera de aproximarnos a la realidad nos *pinta la cancha*, y esto requiere sacar a la superficie muchos conceptos -y pre-conceptos- que suelen estar naturalizados y asumidos como *normales* -o peor aún, invisibilizados- en las miradas sobre lo social. De alguna manera esto se inscribe en la recomendación que hace Bourdieu a "investigadores y lectores", en el sentido de prestar importancia "al punto de partida, es decir, al trabajo sobre sí mismo que el investigador debe realizar para objetivar todo aquello que lo liga a su objeto, y que el lector debe rehacer por su propia cuenta a fin de dominar los principios sociales del interés, más o menos malsano, que puede tener en la lectura. A riesgo de universalizar un punto de vista particular y de ofrecer una forma más o menos racionalizada del inconsciente asociado a una posición en el espacio social, habrá que abrir sucesivamente todas las cajas en el interior de las cuales el investigador -y la mayor parte de los lectores- se encuentra encerrado, y tanto más, seguramente, cuanto menos quiere saberlo..."⁵⁷.

Esto no significa que haya que eliminar las claves de lectura, pero sí visibilizarlas, re-construirlas y analizar su pertinencia.

Tematizar la cuestión de las claves y tendencias (estas últimas las veremos en el próximo capítulo) es fundamental como puerta de entrada a la capacitación en Economía Social, ya que para desplegar el potencial reflexivo de personas y organizaciones es necesario trascender el blindaje mental que configuran los imaginarios colectivos hegemónicos.

⁵⁷ Pierre Bourdieu (2008), p. 48

En este apartado utilizaremos la palabra *clave* en un sentido flexible, y no en el sentido de "*regla o cifra unívoca que revela, devela o vuelve inteligible algún sistema*". Con esto queremos dejar abierta la posibilidad de distintas claves, así como recordar la necesidad de revisar permanentemente la pertinencia de las mismas. Ninguna de las *claves* presentadas aquí está formulada con pretensiones de originalidad teórica. ¿Por qué las hemos elegido, entonces? Lo hacemos porque si bien se trata de conceptos más o menos conocidos (algunos más que otros) la experiencia –al menos en la realidad argentina- parece indicar que no siempre son tenidos en cuenta en las prácticas sociales y no suelen estar *en diálogo* con los criterios habituales de intervención social. En todo caso, compartimos la afirmación de quienes postulan la necesidad de operar sobre los *modos de mirar*, partiendo de la base que "la transformación de la realidad presupone la transformación de la mirada"⁵⁸.

Acerca del cambio de paradigmas

Es necesario detenerse un momento en el tan abusado concepto de *cambio de paradigmas*. Cuando Thomas Kuhn acuñó el concepto utilizó la palabra *shift* y no *change*. Aunque ambos conceptos orientan el foco hacia el sujeto cognoscente y al modo de mirar -más que hacia la realidad misma que intenta ser aprehendida- el acento en uno u otro concepto tiene consecuencias muy importantes en la interpretación del sentido al traducirlo al español, ya que, mientras *change* significa literalmente *cambio*, *shift* sugiere un *desplazamiento*, una ubicación *desde otro lugar*⁵⁹. Esto significa que la misma realidad -más allá de sus propios cambios- puede ser mirada desde otro lado, generándose resultados (visiones) diferentes. El mismo Kuhn utiliza como ejemplo al fenómeno de la ilusión óptica lo que ratifica que cuando hablamos del tan manoseado concepto de *cambio de paradigma*, *estamos hablando de cambiar la mirada*.

Leer en clave de transición

Las cosas están cambiando, pero ¿cómo leer estos cambios? Más allá de consideraciones en clave "continuidades y rupturas" (Bourdieu, 2007), es importante hacer referencia a las grandes transformaciones que estamos verificando desde fines del siglo pasado y que parecen consolidarse en los comienzos del presente siglo, partiendo de los diferentes modos de interpretar esa realidad que se agrupan alrededor de una marcada divisoria de aguas:

por un lado, la lectura de los cambios **en clave de anomalía**

por otro lado, la lectura de esos mismos cambios **en clave de transición**

⁵⁸ Ulrich Beck (2004), p. 363

⁵⁹ Recordemos la tecla shift en las viejas máquinas de escribir, o en los primeros teclados de computadora. En las primeras, shift provocaba un desplazamiento mecánico cabezales que contenían los tipos de letra, lo que provocaba que se escribieran letras en mayúscula o minúscula, o caracteres distintos según el caso.

La persistencia de *situaciones de crisis* en materia socioeconómica (y en muchas otras dimensiones de la realidad contemporánea) ha desembocado en la caracterización de nuestro tiempo como *cambio de época*. Casi simultáneamente, hace algún tiempo irrumpieron múltiples teorías *finalistas*, que postulaban el fin de la historia, el fin del trabajo, el fin de las ideologías, el fin de las utopías, etc., y las consiguientes contraofensivas que argumentaban continuidades en cada una de estas categorías. Pero más allá de las modas que puedan existir en el uso de algunos conceptos, es indudable que la mudanza en los términos expresa al menos un desplazamiento en la percepción del carácter de las transformaciones que estamos transitando a escala global. Si bien existen suficientes consensos respecto de que estamos transitando un cambio de época, todavía existen fuertes inercias para seguir abordando las transformaciones que acontecen en clave de *crisis*, entendida como *anomalía*. No se trata únicamente de un problema teórico, sino de un concepto con profundas consecuencias prácticas, ya que tanto las políticas públicas como la acción de organizaciones sociales y económicas se asientan en una u otra de estas perspectivas.

El concepto de *crisis* (más allá de su etimología), sobre todo en un contexto económico, suele asociarse con ***un momento de un ciclo***; es decir una etapa más, que precede a un nuevo restablecimiento del equilibrio perdido. Una *anomalía* transitoria, superada la cual, las variables vuelven a encontrar un estado de normalidad dentro del sistema.

Hablar de *transición* supone un registro diferente de los cambios emergentes. Significa asumir efectivamente que estamos dejando atrás una época, sistema o configuración socioeconómica, para ir hacia *otra parte*. Esa *otra parte* es aún incierta, aunque no es totalmente *u-tópica* (en el sentido de que no tiene *ningún lugar*) sino *micro-tópica*, porque *desde ya* ocupa espacios (aunque) intersticiales en la geografía social.

La ***lectura en clave de transición*** requiere (aunque no se agota en) enfoques *dinámicos* (es decir, que intenten dar cuenta del *movimiento*), contrariando inercias intuitivas hacia la lectura *fotográfica* de hechos, datos y acontecimientos, que nos inducen a afirmaciones tales como: "esto es así", o "aquello es de tal otra manera". Por el contrario, en el abordaje de lo social necesitamos *leer en gerundio*: las realidades socioeconómicas ***no son sino que están siendo*** (incluso hasta el mismo concepto de *sistema* puede ser definido como *entidad que cambia*⁶⁰). John Holloway hace extensiva esta afirmación al mismo capitalismo en su crítica al que denomina "fetichismo duro": "la constitución o génesis de las relaciones sociales capitalistas aquí es entendida como un hecho histórico, algo que tuvo lugar en el pasado"⁶¹, ... "las clases están preconstituidas y la subordinación del trabajo al capital está preestablecida"⁶², cuando en realidad las formas capitalistas de las relaciones sociales "no se establecen de una vez por todas en los orígenes del capitalismo, por el contrario, están cuestionadas de modo constante y permanentemente en

⁶⁰ "cualquier entidad que puede sufrir variaciones con el paso del tiempo", Lorenz (2000)

⁶¹ Holloway, J.: Clase y Clasificación: en contra, dentro y más allá del trabajo, en: Dinerstein, A. (2009) p. 42

⁶² Idem, p. 49

tela de juicio como formas de relaciones sociales, están siendo establecidos y restablecidos (o no) a través de la lucha en forma permanente."⁶³

Esto implica dar cuenta de contexto, escala, perspectiva y trayectoria: mirar desde dónde vienen y trazar hipótesis acerca de hacia dónde están yendo esas *realidades*. Aquí tropezamos con una dificultad: no hay dispositivos metodológicos acabados que permitan lograr estos abordajes con absoluta certeza: mirar de esta manera pone en crisis los tradicionales recursos de las ciencias para *leer* la realidad, y nos instala en los umbrales de riesgosas (aunque apasionantes) fronteras del conocimiento. El viejo truco del *ceteris paribus*⁶⁴ utilizado en economía desnuda aquí su insuficiencia y sus limitaciones para modelizar una realidad cuya principal característica es precisamente la modificación permanente de la mayoría de las variables.

Mirar de esta manera no es un ejercicio ocioso del pensamiento: es una imperiosa necesidad en los tiempos actuales, porque durante un *cambio de época* los enfoques que no dan cuenta de los dinamismos –tanto superficiales como subyacentes– son claramente insuficientes.

Leer en clave de transición desafía nuestros criterios para mirar estas realidades, porque nos enfrenta a un dilema:

1. el riesgo de atascarnos en lo *micro* ("lo pequeño es hermoso"), lo que nos dejaría anclados en las grietas o en los arrabales del *mundo real*
2. pero tenemos la posibilidad de intentar ver en esas *pequeñas realidades* los signos de lo que viene o puede venir: esto nos abre al futuro, al ponerse en diálogo con *lo que es deseable que venga*

Los cambios de época y sus correspondientes transiciones paradigmáticas –como lo recuerda Boaventura de Sousa Santos⁶⁵– recién pueden captarse con claridad (aunque no exenta de controversias) muchos años –si no décadas– después. Mientras tanto, predomina la sensación de oscuridad, caos, conmoción, incertidumbre, perplejidad, desorientación, cansancio...

En los comienzos de este siglo aún seguimos arrastrando imágenes del cambio social y político como eventos relativamente *instantáneos*, o de corto plazo, tal vez compenetrados por el paradigma de la *revolución social* que impregnó todo el siglo XX. Es necesario pensar retrospectivamente: la transición del feudalismo al capitalismo duró varios siglos, de manera que la transición del capitalismo hacia *lo-que-resulte-ser-el-postcapitalismo* también puede ser un proceso que lleve mucho tiempo.

"Ahora estamos ante un cambio epocal, es decir, no tenemos ningún experimento societal integral que sirva de modelo para el futuro (esto no quiere decir que en la realidad no estén ya operando los

⁶³ Idem, p. 45

⁶⁴ "suponiendo que el resto de las variables no se modifiquen"

⁶⁵ "...al contrario de lo que sucede con los individuos, sólo muchos años, si no incluso siglos después de la muerte de un paradigma sócio-cultural, es posible afirmar con seguridad que murió y determinar la fecha, siempre aproximada, de su muerte". Boaventura de Sousa Santos (2003), p. 13

gérmenes de lo nuevo). En cambio, en los 50s y 60s había modelos (más de uno, y por momentos enfrentados conflictiva y hasta militarmente) de socialismo hacia los que se pretendía ir."⁶⁶

Necesitamos un modo de conocer que asuma el carácter de la transición. Esta transición es semejante al cruce a través de un túnel⁶⁷: no está claro el camino, los obstáculos ni el destino final del recorrido. Los modos de aprender y de producir conocimiento que teníamos ya no sirven; sin embargo, en nuestra retina permanecen las últimas visiones que teníamos antes de entrar en el túnel, y tendemos a creer que las cosas siguen siendo como antes (o, peor aún, tendemos a creer que a la salida del túnel llegaremos al mismo lugar...).

Esto erosiona el valor del otrorapreciado *sentido común* para afrontar las nuevas situaciones, ya que en un contexto de cambios se convierte en *el más inútil de los sentidos*, porque tiende a inducir reacciones basadas en realidades pasadas, que *ya fueron*.

Lejos de limitarse a una cuestión filosófica, asumir o no esta clave de lectura puede tener consecuencias dramáticas desde el punto de vista de las políticas públicas, ya que puede determinar acciones, programas y proyectos en direcciones opuestas: mientras la lectura en clave de transición asume que estamos *yendo* hacia otra configuración socio-político-económica, la lectura en clave de anomalía asume la imperiosa necesidad de restaurar presuntos equilibrios pasados.

Leer signos

Es necesario despojarse de lo que podríamos llamar un cierto "empirismo maniqueo", y "recurrir a una forma de conocimiento que no reduzca la realidad a aquello que existe"⁶⁸. Para esto se requiere una "sociología de las ausencias y de las emergencias"⁶⁹, es decir: un abordaje de lo social que visibilice realidades ocultas y/o negadas y que realce y valore signos y señales como anticipos de realidades *por-venir*. Necesitamos dar cuenta de los nuevos dinamismos en un escenario cambiante y opaco, que además no se puede *leer* como cuando estábamos *a la luz del día*. Nuestras herramientas para captar esa realidad son un espejo que atrasa, por lo que hay que aprender a leer signos escasos y esporádicos, y hay que aprender a percibirlos con nuevas herramientas. Aquí hay interesantes aportes del historiador italiano Carlo Ginzburg sobre el "paradigma indiciario"⁷⁰, cuando destaca la importancia de revalorizar diversos saberes como -por ejemplo- los de los rastreadores, capaces de discernir a partir de huellas o signos que son imperceptibles para la mayoría, o los expertos en obras de arte, que pueden identificar falsificaciones en base a pequeños detalles, etc.

⁶⁶ José Luis Coraggio, citado anteriormente

⁶⁷ "el pasaje entre paradigmas es ... semiciego y semiinvisible". Boaventura de Sousa Santos (2003), p. 13

⁶⁸ Boaventura de Sousa Santos (2003), p. 282

⁶⁹ "La sociología de las emergencias consiste en proceder a una ampliación simbólica de los saberes, prácticas y agentes, de modo que se identifique en ellos las tendencias de futuro (lo "todavía no") sobre las cuales es posible actuar para maximizar la probabilidad de la esperanza en relación a la probabilidad de la frustración". Boaventura de Sousa Santos (2005), p. 167-173

⁷⁰ Carlo Ginzburg: Mitos, emblemas, indicios. Morfología e Historia, Barcelona, Gedisa, 1989, pp.138-175

Esto significa darle valor a los *relámpagos* que periódicamente iluminan el "túnel" de la transición. Los acontecimientos de diciembre del 2001 en la Argentina (rebelión popular en las principales ciudades, ante el agotamiento de la burbuja creada por la paridad con el dólar, el ajuste estructural y las privatizaciones, que desembocó en una severa crisis institucional -cinco presidentes en una semana- y centenares de asambleas callejeras durante varios meses); los graves disturbios en noviembre de 2005 en Francia (enfrentamientos de jóvenes de origen inmigrante con la policía, y el incendio de miles de vehículos en París y otras decenas de ciudades, llegando en algunos casos a la aplicación del toque de queda), e incluso la crisis financiera mundial del año 2009, son algunos de esos *relámpagos*. Pero nuestro *modo de conocer* hace que concentremos nuestra atención fugazmente en estos fenómenos (sólo mientras duran sus efectos más notorios), para después minimizar su significación, porque todo parece volver a la *normalidad*, entendida como *la realidad pasada*.

Esto implica la importancia de aprovechar la oportunidad de discernimiento que presentan estos acontecimientos, en su carácter *revelador de campos y situaciones*⁷¹, y en la emergencia de la posibilidad de futuro, ya que "es el *momento crítico* en el que, rompiendo con la experiencia ordinaria del tiempo como simple reconducción del pasado o de un porvenir inscrito en el pasado, todo deviene posible (al menos en apariencia), en el que los futuros aparecen realmente contingentes, los porvenires realmente indeterminados..."⁷², aunque teniendo en cuenta la advertencia de Paul Ricoeur, en el sentido que se requiere una "puesta en guardia contra la seducción de las ideas de acontecimiento, de nacimiento, de origen ... (ya que) lo que importa de un acontecimiento no es que acontezca sino que sea precedido"⁷³.

Pero no solo las crisis son el único medio para leer las transiciones. La hermenéutica de las emergencias debe también *leer* la evolución de variables aparentemente inocentes, en el mediano y largo plazo, ya que "los cambios morfológicos -que los mecanismos de reproducción tienden a excluir- son la mediación a través de la cual la historia se introduce en los campos, espacios abiertos, obligados a llevar hacia afuera los recursos necesarios para su funcionamiento..."⁷⁴.

Un lenguaje para la transición

En ese camino es fundamental prestarle mucha atención al lenguaje. Todo lenguaje expresa una cosmovisión, y debe ser tenido en cuenta muy especialmente en los procesos de cambio. Es necesario visibilizar aquellos aspectos del lenguaje que configuran nuestra manera de percibir la realidad, para tematizar aquellas cuestiones que abonan nuestro sentido común, y que suelen permanecer en el plano subconsciente, sobre todo, porque el lenguaje no es un simple *mediador*, sino que en la *percepción de la*

⁷¹ Cfr. Pierre Bourdieu (2008), p. 232 sig.

⁷² Pierre Bourdieu (2008) p. 235

⁷³ Ricoeur, P. (2006), p. 73

⁷⁴ Pierre Bourdieu (2008), p. 49

realidad se da simultáneamente una *construcción social de esa realidad*, ya que "las palabras ayudan a construir los objetos"⁷⁵.

Leemos en la Introducción del libro "Conocimiento, desarrollo y transformaciones sociales"⁷⁶: "...el lenguaje es un mecanismo importante en la construcción de la realidad, y no sólo el instrumento que utilizamos para describirla. De alguna manera la realidad sólo existe, y toma su forma para nosotros, cuando la nombramos. Es obvio que no queremos decir que no hay ninguna realidad fuera de lo que somos capaces de nombrar, sino que damos sentido al mundo que nos rodea por el hecho de nombrarlo, a través de representaciones arbitrarias. Dando nombres al mundo que nos rodea no sólo tratamos de describir realidades, sino más bien las inventamos, y con ello prescribimos las formas de realizarlas, de hacerlas reales. Las palabras, por lo tanto, lejos de ser entidades neutras y ajenas al mundo, son problemáticas: constituyen un terreno de lucha entre gentes y colectivos que tienen distintos intereses, y/o concepciones del mundo...con términos que no sólo son arbitrarios, sino que responden a las relaciones sociales de poder y desigualdad que mantienen entre si estos grupos."⁷⁷

Veamos algunos ejemplos:

El lenguaje colonizado por el Mercado. Hemos estrechado nuestra vida cotidiana y nuestro lenguaje a categorías económicas, sobre todo mercantiles: la sociedad y las relaciones entre las personas se definen en términos de oferta y demanda, insumo y producto, proveedor y cliente, vendedor y comprador⁷⁸:

- La categoría de *sociedad*, muchas veces aparece reemplazadas por la categoría de *mercado*; pero además, es un *mercado* que se antropomorfiza, ya que es *el mercado* el que *decide, dice, hace, determina, elige, castiga, premia, ...*
- Se disuelve el concepto de *necesidad*, y es reemplazado por *demanda (solvente)*. Peor aún: las necesidades dejan de considerarse fuente de derechos y pasan a ser definidas como fuente de oportunidades y negocios.
- Una manifestación, un *reclamo* o una *protesta* social, se denominan *demanda*.
- Cuando una persona es simpática, cae bien, y causa buena impresión, decimos que *se vende bien*⁷⁹.
- Cuando aceptamos una idea, o una propuesta, o nos convencen de algo, decimos que *compramos*.

⁷⁵ Buckley, Walter: "La epistemología vista a través de la teoría de sistemas", en Bertalanffy y otros (1978), p. 219, 231

⁷⁶ Juan Carlos Gimeno Martín y otros (editores), (2007)

⁷⁷ Juan Carlos Gimeno Martín y otros (editores), (2007), p. 17

⁷⁸ Aquí utilizamos ejemplos tomados del lenguaje urbano argentino; es posible que no todos sean generalizables a contextos diferentes.

⁷⁹ Al respecto, dice André Gorz: "Nada es más empobrecedor para una cultura que ver los lazos afectivos más espontáneos entre las personas –la simpatía, la empatía, la compasión, la atención, la comunicación, etc.- objetivadas por formaciones y diplomas, y utilizada para satisfacer a un empleador o ganar un cliente, saber venderse al primero y saber venderle al segundo. La profesionalización de las ‘competencias relacionales’ como medio de desarrollar el empleo envenena y atrofia la cultura de lo cotidiano y el arte de vivir." André Gorz (1997), p. 80.

- Una persona *impresentable*, que causa rechazo, que no le cae bien a nadie, es *invendible*.
- Las ideas de los otros son *insumos*, para mi propia *producción* (de conocimientos).
- El Estado no se presenta como la organización que se da la sociedad para promover el bien común y defender el interés general, sino un sector/actor *proveedor de servicios*; y el ciudadano no es tal, sino que se reduce a simple *cliente*⁸⁰
- Las capacidades de una institución o una persona constituyen su *oferta*
- Las relaciones de pareja son una *transacción* ("*transa*")
- Las personas estamos *de este lado o del otro lado del mostrador* (el *mostrador* es la categoría central para determinar el vínculo)
- La sobreabundancia de algún elemento (la información, por ejemplo) se denomina *inflación*
- *Y muchos etcéteras más...*

Esto no significa negar el valor que tiene la utilización por analogía de lenguajes provenientes de disciplinas diversas para enriquecer las miradas sobre la realidad. Sólo es una advertencia respecto del uso excesivo o reduccionista de las categorías mercantiles.

Al salir de las dictaduras militares tuvimos que hacer un gran esfuerzo para *desmilitarizar* el lenguaje, ya que conceptos como "enemigo", "fuerza propia", etc. se habían naturalizado en el lenguaje corriente. De manera semejante, hoy no basta con criticar al neoliberalismo, al Consenso de Washington, las políticas de ajuste estructural y las privatizaciones: es necesario *desmercantilizar* el lenguaje, porque ese lastre discursivo es una parte de la metástasis del neoliberalismo en la vida cotidiana.

Pensar los verbos generadores de los sustantivos. Las realidades más *duras*, es decir, las que aparecen con mayor entidad y suelen ocupar el centro de la escena en la agenda pública y en la vida cotidiana, tienden a convertirse en categorías absolutas, definitivas, indiscutidas e incluso atemporales, y se cristalizan en *sustantivos*.

Veamos dos casos concretos: el *mercado* y las *instituciones*. En el caso del **mercado**, el concepto de "marketing" (mercadeo) ha facilitado tematizar la cuestión del *mercado como verbo*, la idea de que *el mercado se hace*, es decir que es una construcción social, un resultado de acciones concientes de las personas, los grupos y las sociedades, de sus vínculos, sus conflictos y sus relaciones de fuerza, y no se trata de un fenómeno que simplemente *acontece*⁸¹. En el caso de las **instituciones**, también es necesario recordar que en algún momento se *instityeron*, es decir, se crearon y alcanzaron ese carácter. Aunque esto parezca evidente, existen *sentidos comunes* muy generalizados que consideran las instituciones como

⁸⁰ La idea de "ventanilla" utilizada a veces en las agencias estatales evoca un lugar de atención al público de un banco o empresa. Si se lo entiende como "ventana", "abertura", canal de comunicación y diálogo con el entorno ¿conviene usar el término "ventanilla"?

⁸¹ "Ésta es la trampa del mercado: ... olvidamos la genealogía ... que continuamente crea el *contexto* de interacción competitivo... y la preservación de los derechos de propiedad como un proceso de encierro ...": Massimo De Angelis: Hayeck, Bentham y la máquina global del trabajo: la aparición del panóptico fractal, en: Dinerstein, A. (2009) p. 144

el paisaje o escenario donde se desarrolla la intervención social: las instituciones vendrían a ser *lo dado*, lo que existe, el *lugar* (tangible o intangible) donde se debe intervenir. Una mirada acorde con las lecturas en clave de transición debe considerar la intervención social como *intervención instituyente*. Ambos conceptos ("mercado" e "instituciones" ... ¡y la lista podría seguir!), en la medida que se asumen como *sustantivos con los verbos ignorados* tienen consecuencias muy directas en la práctica de personas y organizaciones socioeconómicas y en la formulación de políticas públicas.

Pero fundamentalmente, este ocultamiento del verbo es parte de la "amnesia de la génesis" o "pensamiento *antigenético*", mencionada por Bourdieu como un componente fundamental de "la lógica de la adquisición de la creencia", "el olvido de la adquisición, la ilusión de la condición innata de la adquisición"⁸².

Según John Holloway: "La totalidad de estos fenómenos, aparentemente inmóviles, a menudo se dan por concluidos (dinero, Estado, poder: 'allí están, siempre han existido, siempre estarán, eso es la naturaleza humana, ¿no?'), se ven ahora como campos de batalla asolados, sangrientos. Algo así como si tomáramos una inofensiva partícula de polvo para observarla en el microscopio y descubriéramos que la inocuidad de la mota de polvo oculta un entero micromundo en el que millones de organismos microscópicos viven y mueren en la lucha diaria por su existencia."⁸³ Y agrega: "Visto desde esta perspectiva, el dinero se convierte en monetización, el valor en valorización, la mercancía en mercantilización, el capital en capitalización, el Estado en estatificación y así sucesivamente..."⁸⁴.

Realidades nuevas pueden requerir palabras nuevas; incluso casi podríamos afirmar que recién cuando alcanzan expresión en el lenguaje obtienen plenamente la categoría de novedad. Cuando emergen realidades nuevas, es habitual nombrarlas por asociación con referencia a realidades ya conocidas, por analogía o semejanza⁸⁵. A veces se trata de denominaciones inocuas, sin consecuencias significativas, pero otras veces pueden tener gran influencia en el modo de ver la realidad. En todo caso, se trata de evitar que el lenguaje aprisione o clausure las novedades emergentes. Un ejemplo corriente es llamar *microempresa* a la infinidad de actividades de *gestión de recursos y satisfacción de necesidades* (léase: *economía*), mediadas por múltiples dinanismos de organización de la producción y el consumo por parte de individuos o familias que se han generalizado en las últimas décadas como resultado de la llamada *crisis del empleo*. Esta denominación de *microempresa* induce a considerar estas actividades como si se tratara de una *empresa en miniatura*, y a proponerle estrategias que tienen como horizonte llegar a ser una *verdadera* empresa.

⁸² Bourdieu, P. (2007), p. 81 y 108

⁸³ Holloway, J.: Clase y Clasificación: en contra, dentro y más allá del trabajo, en: Dinerstein, A. (2009) p. 45

⁸⁴ Idem, p. 46

⁸⁵ Los griegos llamaban *catacresis* a este uso del lenguaje que consiste en aplicar a algo, que carece de nombre propio, el nombre más cercano existente: "los dientes de una sierra", "la raíz de un problema", "el ojo de la cerradura", "el cuello de la botella", "la hoja de la espada". Es un recurso semejante a una metáfora, que extiende el significado de una palabra con nuevos sentidos, permitiendo cubrir los huecos léxicos de una lengua.

Dispositivos de traducción. Si los procesos de transformación son protagonizados por múltiples actores –ya no por un sujeto único-, hay que prestar atención al desarrollo de dispositivos de diálogo y traducción entre los diferentes *lenguajes* de cada uno de ellos. Esto significa evitar la colonización, la subordinación o el reduccionismo a un único lenguaje (con su correspondiente colonización, subordinación o negación de uno o varios actores).

Profundizar en el análisis crítico del pensamiento analógico sugerido por el lenguaje. Por ejemplo: cuando hablamos de "malaria" para referirnos a la pobreza o "flagelo" para referirnos a la inflación, estamos utilizando *sustantivos que califican*, por estar referidos a enfermedades o infortunios que -si bien tienen causas- aparecen como *males sin sujeto* que simplemente *irrumpen* o *acontecen*, sugiriendo el carácter *natural, espontáneo* y *ahistórico* de un fenómeno social.

La base matemática de las imágenes utilizadas en el lenguaje. Las matemáticas y la física están más presentes de lo que parece en las ciencias sociales (las mismas que suelen contraponerse paradójicamente a las llamadas "ciencias duras"). Conceptos como "sentido", "centro de gravedad", "tendencia", "lineal" (o "no-lineal"), son sólo algunos ejemplos. El *punto al infinito* de la geometría proyectiva (un punto ubicado *fuera del cuadro* que sirve para alinear las figuras *dentro del cuadro*) es la imagen más clara de conceptos tales como "visión" o "utopía". La acción política es de alguna manera una "composición de fuerzas". Los espacios vectoriales permiten pensar en múltiples dimensiones, superando la mirada *plana* limitada a *componentes*. El mismo concepto de *trabajo* tal como es utilizado en el mundo de la física provee interesantes aportes para iluminar su utilización en el mundo de la economía.

Estos ejemplos sólo intentan destacar que el lenguaje debe ser objeto de atención tanto en las miradas sobre la realidad como en la intervención social y económica y en la capacitación, ya que no se trata sólo de un *medio de comunicación y expresión*, sino de un *factor de transformación*.

Los contextos y la escala

Más allá de su escala espacial y temporal, las miradas y las prácticas deben ser contextualizadas. Esto requiere el esfuerzo de inscribirlas conscientemente dentro de los principales procesos globales, tanto en la percepción como en la intervención. En economía, es habitual oscilar entre enfoques macroeconómicos (indicadores de producto, exportaciones, etc.) y microeconómicos (correspondientes a la empresa como unidad de producción y *la familia* como unidad de consumo). Pero existe un abanico de escalas intermedias, y muchos de los abordajes pertinentes en un proceso de transformación corresponden precisamente a esos niveles intermedios (*meso*-socioeconómicos: ni macro ni micro). También es importante abrirse a consideraciones *meta*-económicas, es decir, más allá de lo económico, incluyendo la consideración de dimensiones ambientales, culturales, etc. En palabras de José Luis Coraggio: "...

Tampoco es posible apuntar a lo global estrictamente desde lo local. Un ejemplo de este error es la figura de 'pensar globalmente y actuar localmente', hay que aceptar la interdependencia, obviamente, pero hay que actuar y pensar local y globalmente."⁸⁶

La confusión en los niveles de análisis debilita la percepción (o la consideración) de problemáticas globales e induce a errores en la formulación de políticas.

Por otra parte, existe una compleja relación entre las problemáticas globales, por un lado, y las situaciones individuales, por el otro. Ambas, por ser las dos caras de una misma moneda, suelen darse la espalda e incluso ignorarse mutuamente. Zygmunt Bauman plantea que "en tanto no existe una forma fácil ni obvia de traducir las preocupaciones privadas en temas públicos e, inversamente, de discernir en las preocupaciones privadas temas de preocupación pública... los problemas y los agravios privados no llegan a constituirse, por falta de condensación, en causas colectivas "⁸⁷ lo que deriva en la despolitización de las respuestas. Recíprocamente resulta habitual *la interpretación biográfica de problemas sociales*⁸⁸: ante problemas que son claramente globales, y de carácter social –y por lo tanto que tienen causas sociales-, no es raro encontrar interpretaciones que indagan en las causas *individuales* del fenómeno: la trayectoria personal, emocional, vincular, laboral, profesional y demás contingencias de la vida del individuo. Esto no significa ignorar que en las historias individuales se encuentran las marcas de los procesos sociales, por lo que una biografía siempre es expresión de procesos sociales y la vida de cada persona condensa realidades sociales que son una puerta de entrada válida para reconstruir la historia social. Pero esto no justifica el reduccionismo de lo social a una sumatoria de casos individuales, y sobre todo, requiere tenerlo en cuenta en los diagnósticos socioeconómicos, porque tiene consecuencias inmediatas en la formulación de políticas públicas que –aunque declaradamente *sociales* también pueden resultar una *respuesta biográfica, individualizada y despolitizada de problemas sociales*, por ejemplo, en los programas de capacitación orientados a la reinserción laboral o las transferencias monetarias bajo cualquier forma de subsidio. En todo caso, las referencias a casos individuales deberían ser consideradas con los criterios antropológicos que se formulan para la elaboración de *historias de vida*, todos ellos meticulosamente relacionados con los aspectos sociales, culturales e históricos que emergen de cada biografía individual⁸⁹.

Junto con la escala, el horizonte temporal también es muy relevante en la formulación de contextos. Esto tiene expresión en los relatos de las intervenciones y las prácticas sociales. ¿Cómo relatamos nuestras prácticas? ¿En qué proceso histórico las inscribimos? Algunas experiencias que hoy se

⁸⁶ José Luis Coraggio, clase presencial dictada en el Curso de Economía Social y Desarrollo Local (ICO/UNGS, 2004). Síntesis realizada por María Claudia Giorgi y Mariana Moyano

⁸⁷ Bauman, Z.: En busca de la política. Fondo de Cultura Económica. Buenos Aires, 2002, p. 2

⁸⁸ "...los problemas del sistema son transformados y desmontados políticamente como fracaso personal... surge una nueva inmediatez de individuo y sociedad..., en el sentido de que las crisis sociales aparecen como crisis individuales...". Ulrich Beck (1998), p. 97

⁸⁹ Cfr. Magrassi, G. (1980), p. 88 sig.

manifiestan como inscriptas en la *economía social* en Argentina mantienen una mirada corta, comenzando sus propios relatos en la crisis del 2001, desconociendo o no prestando demasiada atención a los procesos previos de sus propios territorios y comunidades. En los espacios de capacitación es fundamental inscribir los relatos en una historia y un proyecto, para conferirle largos plazos, horizontes y sentidos. Esta inscripción en procesos históricos debe tener en cuenta la dicotomía *exitismo-fracasismo* que a veces contamina la construcción de relatos. Ciertas lógicas pesimistas delimitan *corralitos* mentales que nos llevan inexorablemente a los umbrales de afirmaciones tales como: "siempre perdemos", "no se puede", "nunca podemos" o "cada vez estamos peor". Estas formas de ver la realidad prefiguran prácticamente una *declaración de impotencia*. Albert Hirschmann plantea que en América Latina existe una "fracasomanía"⁹⁰, la que define como propensión a leer en clave de fracaso toda experiencia, desconociendo o subestimando los aspectos positivos o los avances que pueden tener lugar. Esta disposición tiene efectos negativos en tanto imposibilita la capitalización de experiencias por la descalificación de prácticas que son inexorablemente rotuladas como *fracaso*⁹¹. En contraposición, postula la necesidad del *bias for hope*, o *predisposición a la esperanza*, en sintonía con el *principio esperanza* de Ernst Bloch.

En todo caso, es importante destacar que la contextualización de las miradas sobre la realidad -en lo espacial y temporal- aporta importantes contenidos desde el punto de vista de la construcción de conocimientos. En la actualidad, más que nunca la ciencia no es sólo observadora sino productora de la realidad. Y esta realidad asume características de creciente imprevisibilidad que no puede ser atribuida simplemente a la *naturaleza* (en principio por el hecho que ya casi no queda *naturaleza* que no esté afectada por la intervención científico-técnica). En este sentido, la especialización disciplinaria ha multiplicado la generalización de *efectos no deseados* o *consecuencias imprevisibles*, por lo que es necesario que la capacitación avance hacia una *especialización en los contextos*⁹².

Esta tematización de contextos deberá confrontar con fuertes sentidos comunes anclados en el metarrelato hegemónico de la globalización, entendida como "proceso suprasocial... hecho inevitable de

⁹⁰ "El término indica básicamente el desconocimiento del bagaje de experiencias transmitidas del pasado; es la convicción de que todo lo que ha sido hecho se ha transformado en un fracaso". Albert Hirschman, Entrevista sobre su vida y obra. Desarrollo Económico N° 140, 1996, p. 656

⁹¹ También es cierto que, inversamente -aunque es menos habitual- puede existir una lógica forzosamente optimista, que insiste en la inevitabilidad del triunfo ("condenados al éxito", usando una frase que se popularizó hace un tiempo).

⁹² "Lo decisivo... no es si la ciencia contribuye, por su parte, al autocontrol de sus riesgos prácticos, ni si lo alcanza más allá de su propio radio de acción y se esfuerza por dialogar (políticamente) a favor del cambio de sus resultados. Lo importante es más bien *qué tipo de ciencia se impulsa en relación con la previsibilidad de sus consecuencias supuestamente imprevisibles*. Y lo decisivo es si se mantiene la *superespecialización* que origina esas consecuencias y con ello parece siempre confirmar su "carácter inevitable", o bien si renace y se desarrolla el impulso hacia la *especialización en los contextos*; si se recupera la *capacidad de aprendizaje* en relación con las consecuencias prácticas. O bien, por lo contrario, se crean *irreversibilidades* en la revisión de consecuencias prácticas que consisten en una pretensión de infalibilidad e imposibilitan desde el principio aprender de los errores prácticos. Hasta cuándo será posible, en relación a los riesgos de la modernización, suplir con el tratamiento de los *síntomas* la auténtica *eliminación* de las causas..." (cursivas en el original). Ulrich Beck (1998), op.cit., pagina 206

la vida ... tan natural como solíamos considerar al clima antes de que éste se nos revelara susceptible de interferencia por parte del hombre ... nueva fuerza omnipotente de la naturaleza..."⁹³

Integración de lo social y lo económico

La autonomización del campo de lo económico es un proceso históricamente reciente, pero además tiene severas restricciones para captar la realidad, ya que, según Pierre Bourdieu "la ciencia que llamamos 'economía' descansa en una abstracción originaria, consistente en disociar una categoría particular de prácticas -o una dimensión particular de cualquier práctica- del orden social en que está inmersa toda práctica humana"⁹⁴. Esta abstracción ha conducido a interpretar no solo la economía, sino incluso la condición humana bajo las características de un momento histórico particular, lo que fue señalado agudamente por Karl Polanyi: "la 'propensión del hombre a cambiar bienes por bienes, bienes por servicios y unas cosas por otras' ... frase (de la que) surgiría más tarde el concepto de 'hombre económico'... (desconoce que) la división del trabajo, fenómeno tan antiguo como la sociedad, proviene de las diferencias relativas a los sexos, a la geografía y a las capacidades individuales; y la pretendida tendencia del hombre al trueque y al intercambio es casi completamente apócrifa."⁹⁵, ya que "el descubrimiento más destacable de la investigación histórica y antropológica reciente es el siguiente: por lo general las relaciones sociales de los hombres engloban su economía ... en todos los casos, el sistema económico será gestionado en función de móviles no económicos."⁹⁶

Por tanto, un adecuado abordaje de *lo económico* debe tener en cuenta "las diferentes dimensiones del orden social, esto es ... la familia, el Estado, la escuela, los sindicatos, las asociaciones, etc. -y no solo la banca, la empresa y el mercado-..."⁹⁷. Desde el punto de vista de la capacitación, esto supone tener en cuenta una diversidad de instrumentos analíticos, sin limitarse a formalizaciones matemáticas o cuantitativas presuntamente *científicas*.

La separación de *lo económico* de *lo social* puede ser útil en algunos casos, pero desde el punto de vista práctico -sobre todo desde el punto de vista de la intervención social y de las políticas públicas- al *autonomizar* la economía esta separación abre las puertas para *naturalizar* sus (presuntas) *leyes*, dejando en la esfera de *lo social* la gestión de sus consecuencias. Esto converge con el sentido común respecto de *lo social*, que se encuentra todavía anclado en los criterios de *remediación*⁹⁸, asumiendo al sistema económico como un *hecho natural*, al cual corresponde adaptarse y eventualmente cauterizar ex post sus

⁹³ Dinerstein, A. (2009), p. 13

⁹⁴ Bourdieu, P. (2001), p. 15

⁹⁵ Polanyi, K. (1989), p. 84-85

⁹⁶ Polanyi, K. (1989), p. 88

⁹⁷ Bourdieu, P. (2001), p. 15

⁹⁸ El término "remediación" está tomado de las disciplinas ambientalistas. Suele utilizarse como "remediación ambiental", esto es, reparación de contaminaciones o efectos nocivos en el ambiente una vez que estos se han producido

efectos no deseados. El sentido común suele inscribir a las políticas sociales en este horizonte resignado de *reducción de daños*.

La consideración de los índices

Es necesaria una lectura inteligente de los índices, es decir, una lectura crítica, lúcida y cuestionadora con respecto del sentido de los índices utilizados en la medición o calificación de categorías socioeconómicas. Un índice es nada más que eso. No es ni la última palabra ni la categoría suprema de verdad sobre un determinado tema.

Es ampliamente difundida la anécdota del *dedo apuntando a la luna* (que afirma que si alguien señala a la luna con su dedo, siempre hay quien se queda mirando el dedo). Algo así sucede con los índices de realidades socioeconómicas. Esto es particularmente significativo –y de consecuencias más graves- bajo dos circunstancias:

- en los *cambios de época* (como actualmente), ya que los índices corren el riesgo de permanecer congelados, señalando realidades que se están extinguiendo, han perdido relevancia o están sufriendo grandes transformaciones, y sin dar cuenta –o incluso opacando- el carácter de dichas transformaciones,
- cuando se trata de índices con gran densidad política y fuerte incidencia en la formulación de políticas públicas.

Como ejemplos podemos ver lo que sucede con el *índice de desempleo* y el *índice de inflación*. Ambos índices son preocupación central de los funcionarios públicos, así como sensibles factores de la gobernabilidad y la estabilidad política. Pero en ambos casos se trata de *mediciones* fragmentarias y parciales de la realidad socioeconómica que pueden enmascarar realidades mucho más complejas, que –además- se encuentran en plena transformación.

Por ejemplo, Ulrich Beck describe las transformaciones en el trabajo como un "cambio constitucional del sistema ocupacional", en el que se disuelven los límites precisos entre trabajo y desocupación, y "todo cuanto se ha contrapuesto antitéticamente —trabajo formal e informal, empleo y paro— en el futuro se fusionará en un sistema nuevo más flexible y plural en formas de subempleo que presentan muchos riesgos"⁹⁹. En este contexto, las mismas categorías de *empleo* y *desempleo* quedan desactualizadas, y por lo tanto sus mediciones pierden significación.

Este *fetichismo de los índices* es causa habitual de políticas públicas que trabajan más para los índices que para los problemas de fondo que estos índices pretenden medir y expresar. Podemos comparar con la medicina, cuando se habla de *signos vitales*. Estos *signos* son expresión de la vida de una persona.

⁹⁹ Beck, U. (1998), capítulo 6

Pero muchas veces, sobre todo en el caso de enfermos terminales, el mantenimiento de los signos vitales puede significar una prolongación artificial de la *vida*.

Un índice que suele ser excesivamente ponderado como referencia de la situación económico financiera es la cotización de acciones en la Bolsa de Valores, que no es más que una medida de la expectativa de los agentes financieros, respecto de los valores negociados por las empresas que cotizan. Si bien es una parte significativa -e influyente- de la economía, es apenas una parte de la problemática socioeconómica general.

Volviendo a la anécdota del dedo y la luna, también es importante fijarse *de quién es el dedo*. Porque las *relaciones de definición* expresan relaciones de poder y tienen una importancia decisiva en la configuración de lo social y la construcción de lo económico. El ejemplo más claro lo constituyen las calificadoras de riesgo, que determinan el *riesgo-país* y con eso *señalan* de dónde hay que retirar inversiones y hacia dónde conviene redirigirlas. Expresión emergente de los poderes supranacionales, logran sustraer del debate preguntas como: ¿quién califica a las calificadoras? ¿qué intereses representan? ¿quién las elige? ¿quién determina su capacidad de calificar?

Por otra parte, hay que prestar atención al fenómeno de las encuestas, que están generando una nueva forma de *saber* (¿encuestología?) bajo la hegemonía de *lo probable*. En la perspectiva de construcción de otra economía, es indispensable que la capacitación apunte a tematizar principalmente *lo posible* y *lo deseable*, disputando la relevancia de *lo probable*, ya que ésta última produce *pronosticadores* y no necesariamente *promotores*¹⁰⁰.

Los mitos y tabúes de base científica

No vamos a extendernos en la significación e importancia de los mitos y tabúes en la configuración de las sociedades, incluso en la actualidad. Hay abundantes estudios sobre este tema. Pero sí vamos a hacer una breve referencia respecto de su generación. En las sociedades primitivas, los tabúes tenían origen en las divinidades o en la naturaleza; actualmente muchos tabúes tienen origen científico: "Cada vez son más los campos, instancias, condiciones que siempre se consideraron variables y que ahora quedan sistemáticamente excluidos de la perspectiva de cambio por la fórmula 'fuerza de las cosas', 'imperativo del sistema', 'dinámica propia'"¹⁰¹, derivando las responsabilidades de los problemas sociales a conceptos tan impersonales como "los 'términos del intercambio', las 'demandas del mercado', las 'presiones de la competencia', la 'productividad' o la 'eficiencia'"¹⁰².

¹⁰⁰ Por otra parte, muchos de los hechos que cambiaron la historia eran previamente poco probables o decididamente improbables

¹⁰¹ Ulrich Beck (1998); p. 205, op.cit.

¹⁰² Zygmunt Bauman (2005b), p. 58

De esta manera, la ciencia contradice su rol inicialmente centrado en la *ruptura* de mitos y tabúes extendiéndose hacia la *producción* de tabúes y prejuicios de base científica. Esto nos lleva a poner el foco en aquellas afirmaciones, conceptos o lugares comunes que obstruyen la indagación, la búsqueda y la creación de alternativas. Pierre Bourdieu va incluso más allá en su consideración (¿pesimista?) de este tema, afirmando que "la creencia es constitutiva de la pertenencia a un campo", ya que "la fe práctica es el derecho de ingreso que tácitamente imponen todos los campos, no sólo sancionando y excluyendo a todos aquellos que destruyen el juego, sino procurando, prácticamente, que las operaciones de selección y de formación de los recién ingresados (ritos de pasaje, exámenes, etc.) sean de tal naturaleza que obtengan que éstos otorguen a los presupuestos fundamentales del campo la adhesión indiscutida, prerreflexiva, ingenua, nativa, que define a la doxa como creencia originaria"¹⁰³

Veamos 5 ejemplos de afirmaciones habitualmente aceptadas con la categoría de creencia en el campo socioeconómico, al extremo de que resulta dificultoso su cuestionamiento:

1. "las semillas transgénicas aumentan la productividad de los cultivos",
2. "cuanto más comercio, mejor" (y su derivada: "exportar más siempre es mejor"),
3. "la tecnología *acontece* (es independiente de las decisiones humanas) y solo podemos adaptarnos a ella o perder el tren del progreso"
4. "la inversión de capitales siempre es positiva" (a mayor inversión, ganamos todos)
5. "toda industria tiene residuos" (y solo es posible intentar remediar las consecuencias)

Hagamos una breve referencia a cada uno de ellos; cuatro de los cuales están referidos al campo de la producción agrícola y uno a la producción industrial:

– Un estudio publicado en el mes de Abril de 2008 por la Universidad de Kansas¹⁰⁴ ha corroborado estudios anteriores de la Universidad de Nebraska, que certifican que en el cinturón cerealero de los Estados Unidos -luego de un comienzo con rendimientos superiores- en los últimos tres años la productividad de los cultivos transgénicos (soja, maíz, algodón y canola) fue menor que en la época anterior a la introducción de transgénicos. La explicación de Monsanto frente a los resultados de este estudio, fue que "los transgénicos no están diseñados para aumentar la productividad" (The Independent, 20/4/08).

– Una publicación del ISEC (International Society for Ecology & Culture) de Gran Bretaña titulada: "Trayendo la economía alimentaria a casa: alternativas locales a los agronegocios globales"¹⁰⁵, habla de la necesidad de eliminar el "**comercio innecesario**", y promover las cadenas

¹⁰³ Bourdieu, P. (2007), p. 109

¹⁰⁴ Cfr. ALAI Amlatina, del 21 de julio de 2008

¹⁰⁵ Ver www.isec.org.uk: Helena Norberg-Hodge, Todd Merrifield and Steven Gorelick (2002): Bringing the Food Economy Home: Local Alternatives to Global Agribusiness, published by Kumarian Press (US), Zed Books (UK) and Fernwood Press (Canada). Los encomillados son traducción propia.

cortas, re-localizando¹⁰⁶ el abastecimiento alimentario. Menciona la "absurda ineficiencia" del sistema de producción alimentaria de base química¹⁰⁷, sostenido con subsidios ocultos sin los cuales sería imposible que estos productos fueran competitivos con la producción alimentaria local. Según dicen: "el consumidor paga cuatro veces: una vez en el supermercado, otra vez a través de impuestos para ayudar a los agricultores a afrontar los precios artificialmente bajos en la economía global, nuevamente a través de impuestos para construir una gigantesca infraestructura de energía y transporte necesaria y nuevamente para afrontar los exorbitantes costos derivados de la contaminación y enfermedades...". Además de llevar a la ruina a millones de productores agropecuarios en todo el mundo, provocando la concentración de la población en las grandes ciudades, esto provoca la extrema vulnerabilidad de regiones y países enteros, empujados al monocultivo y pendientes de la situación de los precios internacionales. Más allá de argumentos, detalles y consideraciones, el mismo concepto "comercio innecesario" resulta una transgresión (¿herejía?) a los principios del *Mercado*, fuertemente cuestionados por la realidad de regiones que dejan de producir en función de sus necesidades para pasar a producir *algo para exportar*, con lo que incrementan su vulnerabilidad a los vaivenes del mercado mundial.

– Con relación a la tecnología, no es necesario extenderse demasiado en la idea que los avances tecnológicos -tanto en volumen como (sobre todo) en su dirección- son fuertemente proporcionales a los recursos asignados para la investigación y el desarrollo. Para volver a usar los ejemplos anteriores, la explosión del sistema agrícola basado en agroquímicos tiene que ver directamente con la rentabilidad de algunas corporaciones multinacionales más que con *descubrimientos casuales* de científicos y tecnólogos. Si montos similares se asignaran a la investigación de la producción orgánica, seguramente se obtendrían resultados que permitirían mejorar su escala y competitividad. El avance tecnológico -y sobre todo la disponibilidad, accesibilidad y puesta en uso de las tecnologías- es fuertemente dependiente de las decisiones políticas y económicas y no se trata de un fenómeno *meteorológico*.

– Un estudio realizado en el año 2009 por el Oakland Institute¹⁰⁸, demuestra que **las inversiones en agricultura no implican beneficios para todos** (ni siquiera que haya beneficios *desigualmente* distribuidos) sino que hay ganadores y perdedores netos. La apropiación de tierras cultivables de países pobres y *en desarrollo* por parte de países ricos y capitales especulativos¹⁰⁹, ha tenido efectos devastadores en la seguridad alimentaria de vastos sectores de la población mundial al destruir los modos de vida y erosionar los ecosistemas con la práctica del monocultivo para la exportación. Si

¹⁰⁶ En el sentido de "volver a hacer local"

¹⁰⁷ En los Estados Unidos se habla de "pharmers" como un juego de palabras que fusiona el concepto "farmer" (agricultor) con "pharmaceutical", para referirse a la creciente fusión de las industrias alimentaria y farmacéutica

¹⁰⁸ <http://www.oaklandinstitute.org>

¹⁰⁹ Alrededor de 20 millones de hectáreas de tierras cultivables, entre 2006 y mediados de 2009, según el informe citado

bien el estudio se concentra en el análisis de las consecuencias de este proceso -demostrando la falacia del efecto "win-win" de las inversiones- no es necesario indagar demasiado en las causas, ya que es evidente que la finalidad de las inversiones no es la seguridad alimentaria, sino la rentabilidad de corto plazo, burlando el precepto formulado por la FAO¹¹⁰: "la tierra no es solo un recurso a ser explotado, sino un vehículo crucial para el desarrollo de un mejor ambiente socioeconómico, biológico y físico". El estudio no polemiza en términos abstractos sobre las virtudes potenciales de las inversiones (a las que reconoce aspectos positivos, si se cumplieran una serie de condiciones, tales como la transparencia en las negociaciones, el respeto a los derechos sobre la tierra y las leyes locales, la distribución equitativa de beneficios entre los inversores y las comunidades locales -y no solo algunos de sus miembros-, etc.) , sino que analiza los efectos concretos de las inversiones *realmente existentes*

– desde hace unos años, la llamada Química Verde se está abriendo paso trabajosamente, intentando derribar el muro conceptual interpuesto por la frase lapidaria que afirma que "toda industria tiene residuos", promoviendo una nueva cultura desde el mismo diseño de los procesos, que minimice o incluso elimine la idea de residuo, reemplazando el concepto de remediación (tratamiento de residuos, etc.) por el de prevención y diseño responsable. A pesar de los avances tecnológicos y normativos, todavía se arrastran las ideas vigentes en las primeras etapas de la producción industrial, ya sea desestimar la cuestión de los residuos ("dilution is the solution to pollution"¹¹¹), o atenuarla ex-post ("end-of-pipe control").

Mencionamos estos 5 ejemplos, al solo efecto de recordar que existen *lugares comunes* que resulta muy difícil cuestionar, porque tienden a ser aceptados socialmente como verdades indiscutibles, y con serios problemas para ser objeto de indagaciones.

Esto nos remite al fenómeno mencionado en el capítulo anterior de la denominada *medicina basada en evidencias*, para hacer referencia a lo que sugiere indirectamente esa denominación: la posibilidad que exista una medicina que no se base en las evidencias. ¿Cómo es eso posible? Muy simple: porque se pueden llegar a generalizar y ser aceptadas como *verdades* ciertas afirmaciones que solo por estar originadas en determinados espacios de poder, autoridad y capacidad de creación de consensos adquieren un blindaje especial que les permite eludir -durante un tiempo al menos- la confrontación con la realidad. Pero no es un problema de la medicina: sucede en otros campos y es particularmente habitual en economía, donde algunos conceptos una vez convertidos en creencias pasan a ocupar un lugar privilegiado en el núcleo duro del sentido común.

¹¹⁰ Food and Agriculture Organization (FAO) of the United Nations (1999) "Cultivating our futures: FAO/Netherlands Conference on the Multifunctional character of agriculture and land."

¹¹¹ "Tan absurda como esta filosofía nos resulta hoy en día, fue expuesta en una época en que factores tales como toxicidad crónica, bioacumulación, e incluso carcinogenicidad no estaban tan conocidos como lo están ahora". Anastas, P. (1998), p. 6 (traducción propia)

Esto plantea a la capacitación la necesidad de poner el foco en aquellas afirmaciones, conceptos o lugares comunes que obstruyen la indagación, la búsqueda y la creación de alternativas, incluso con fundamentos más o menos *científicos*. Pero esto presenta un severo desafío para la capacitación, porque no se trata solo de disputar razonamientos argumentalmente, sino de *lidiar con creencias* (tal vez dos de las más potentes son de base económica: la fe en el Mercado y en la eternidad del capitalismo), lo que hace mucho más dificultosa la tarea y requiere implementar estrategias y dispositivos pedagógicos de mayor complejidad.

De los problemas a las problemáticas

Citando a Elster (1982) -en el marco de una encendida defensa del Individualismo Metodológico- José Antonio Noguera lo define como "la tesis según la cual todos los fenómenos sociales deben ser explicados en términos de individuos, propiedades de esos individuos (tales como creencias, deseos, otros estados mentales o acciones) o relaciones entre esos individuos. Dicho de otro modo, cualquier explicación sociológica, para ser inteligible, debe poder ser 'reducida' o entendida en términos de esos tres tipos de entes, y únicamente de ellos."¹¹²

Podríamos extender esta definición, llevando el alcance del Individualismo Metodológico a cualquier abordaje de la realidad en términos de sus componentes individuales o los derivados de sus combinaciones e interacciones.

El individualismo metodológico ya ha sido largamente criticado desde los abordajes holísticos, sistémicos y estructuralistas, argumentando que existen características sociales no reductibles a la simple agregación de individuos. No obstante, es necesario no subestimarlos, porque presenta la seducción de la simplicidad, esa que sólo es posible alcanzar en el mundo de las abstracciones, eliminando las molestas complejidades del mundo real. Por esto, es necesario reconocer que:

- los *problemas* son *emergentes* de situaciones complejas que deben ser abordadas como *problemáticas*

- los *problemas se construyen* socialmente como tales, y esto significa que su definición no es sólo una cuestión teórica, apenas sujeta a resolución argumental, sino fundamentalmente una cuestión política y es por lo tanto el resultado de conflictos, controversias y consensos sociales; esto confiere relevancia a la dimensión comunicativa de la intervención social

- la mera formulación de un problema (el modo de plantearlo) significa abrir un abanico de posibles *soluciones* o *camino*s para abordarlos y simultáneamente puede significar la obstrucción o clausura de

¹¹²José Antonio Noguera: ¿Quién teme al individualismo metodológico? Un análisis de sus implicaciones para la teoría social. Universitat Autònoma de Barcelona. Departament de Sociologia, 2003

otros escenarios y caminos; ejemplo: afirmar que *el desempleo es el problema* nos desliza inevitablemente hacia la afirmación: *el empleo es la solución*.

La agrupación sistémica (no simplemente agregativa) de problemas en problemáticas, nos pone en camino de superar la lógica simplista del abordaje *problema-solución* (o en otras palabras: *diagnóstico-propuesta* o *diagnóstico-política pública*)

El enfoque sistémico

La mayoría de las claves anteriores son necesarias para aproximarnos a la idea de *enfoque sistémico* (dando cuenta de la complejidad y las interrelaciones de los componentes). Pero aquí debemos superar el riesgo de la simplificación: la sola mención de lo *sistémico* no confiere calidad de tal a un enfoque. El enfoque sistémico provee indudables aportes para el abordaje de lo social, que no se limitan a identificarlo con los enfoques *globales*, *holísticos*, ni mucho menos reducirlo a consignas tales como *el todo es más que la suma de las partes*¹¹³. Mencionamos algunos elementos:

- Una de las principales cuestiones del enfoque de sistemas para la lectura de realidades socioeconómicas reside en la consideración de su carácter transaccional y la identificación de los intercambios que se producen en cada sistema (internamente y con el exterior)

- Asimismo, sobre todo para lograr consistencia con la clave de transición mencionada anteriormente, es importante identificar las "capacidades morfogenéticas (o de variación estructural) así como morfoestáticas (o de preservación de la estructura)"¹¹⁴, ya que ofrecen indicios sobre restricciones y dificultades pero también sobre rumbos posibles para la construcción de otra economía

- Es habitual hablar de que "tal o cual cosa *no es lineal*". La idea de *no-linealidad* debe hacerse extensiva a la búsqueda, discernimiento y construcción de rumbos *únicos* o *correctos*, ya que no se trata de formular un *camino*, sino de trazar *mapas* (Otto Maduro, 1992).

- La diversidad de niveles. En nuestros análisis de los problemas socioeconómicos contemporáneos es importante tener en cuenta la diversidad de niveles de análisis: filosófico, conceptual y de valores, diagnósticos, propuestas. Esto resulta necesario por varios motivos: Por un lado, para no contraponer proposiciones que corresponden a distintos niveles, ya que eso convierte la controversia en un *diálogo de sordos*. Por otra parte, porque la estabilidad de una estructura conceptual depende de la solidez de los cimientos: el nivel *básico* (filosófico, conceptual, valores) debe poder *sostener* a los otros dos. Finalmente, Es necesario tomarse el tiempo necesario en esos

¹¹³ Si bien esto último es cierto, nadie puede afirmar que la *suma* es la única operación o vinculación posible entre las partes, por lo que *la aprehensión del todo* no es un evento automático o "universal" ni depende de la sola voluntad del sujeto: miradas diferentes pueden configurar "todos" diferentes

¹¹⁴ Buckley, Walter: "La epistemología vista a través de la teoría de sistemas", en Bertalanffy y otros (1978), p. 221

niveles básicos, antes de llegar a discutir las propuestas, para no caer en el *activismo* ni en el *imposibilismo*

- Los nombres de la complejidad: existen modos diferentes de conceptualizar lo complejo, por lo que es importante diferenciarlos y no usarlos indistintamente (no linealidad, etc.)¹¹⁵
- Prevenir el aislamiento de las iniciativas contrahegemónicas, ya que siempre corren el riesgo de ser rotuladas, clasificadas y confinadas en espacios segmentados¹¹⁶

Los derechos humanos

Además de ser un tema central en la transformación social, los derechos humanos constituyen una clave importante para el análisis de la realidad socioeconómica y la consideración de las políticas públicas e intervenciones sociales. Si bien difícilmente sean objeto de cuestionamiento o negación teórica, los derechos humanos siguen siendo en gran medida *letra muerta* en la legislación, en tanto subsisten consensos sociales que naturalizan su subordinación al Mercado. Es por lo tanto una de las claves más desafiantes desde el punto de vista de la capacitación, porque sustenta una de las ideas más negadas en el sentido común.

Cuando hay que pagar para obtener un bien o un servicio se ejercita el derecho a comerciar, pero no significa que se accede a ese bien o servicio (por ejemplo, salud, educación, vivienda) como un derecho sino como una mercancía. Por otra parte, si ese bien o servicio se otorga en el marco de una relación asimétrica y subordinada entre quien graciosamente concede y quien sumisamente recibe, tampoco se está realizando un derecho.

En la transición hacia modos diferentes de organizar el trabajo, cuando el empleo asalariado deja de ser el vehículo de asignación de derechos, es particularmente importante recordar esta clave porque la extinción del instrumento mediador (el empleo) no debe significar la extinción de los derechos, sino que debe estimular nuevas formas de realización.

Resumiendo

Cada una de estas *claves* puede ser interpretada más adecuadamente si se la contrapone con una *clave* contraria. Por ejemplo, a la clave de transición puede oponerse una mirada descriptiva estática o una mirada circular de la historia; al lenguaje puede negársele su carácter de portador de un abanico de sentidos, argumentando que "las cosas son como son" o "al pan, pan y al vino, vino"; la clave de derechos puede contraponerse a la clave de negocios (el Mercado como clave), etc. Todas ellas se refieren a

¹¹⁵ Cfr. Lorenz (2000)

¹¹⁶ Un ejemplo es el confinamiento de las iniciativas ecologistas o socioeconómicas como curiosidades turísticas

cuestiones que están muy incorporadas en el sentido común de la sociedad, por lo que una de las primeras metas de la capacitación será intentar sacarlas a la luz y ponerlas en palabras.

La intención principal de la formulación de estas claves es recordar que *siempre existen claves*, que no siempre están suficientemente explícitas ni mucho menos debatidas. En términos de Edgar Morin¹¹⁷: los conceptos maestros de la inteligibilidad ocultan el paradigma debajo de la lógica (ceguera paradigmática).

La vieja argumentación que contrapone la teoría con la práctica ("esto puede ser en teoría, pero en la práctica es otra cosa") suele enmascarar controversias teóricas o ideológicas que es necesario sacar a la luz para sincronizar provechosamente los debates y las búsquedas, así como para transparentar eventuales conflictos de intereses.

Pero además, la tematización de estas y otras *claves* debe servir para cuestionar su pertinencia y abrir la búsqueda y construcción de nuevos y mejores modos de analizar las realidades socioeconómicas.

¹¹⁷ Morin, E. (1999)

Capítulo 5. Tendencias y contextos¹¹⁸

*Los tiempos están cambiando.
Están cambiando, qué bueno.*

Mario Benedetti: "Cielito de los muchachos"

Así como en el capítulo anterior destacábamos la importancia de las *claves* para analizar la realidad, es posible completar un espacio de coordenadas agregando la identificación de algunas tendencias socioeconómicas contemporáneas.

La capacitación de personas y organizaciones debe estar orientada en base a hipótesis acerca de los escenarios futuros, así como de los rumbos posibles para alcanzar metas socialmente deseables. Esto se fundamenta en que la capacitación -en un contexto de cambio de época- debe desarrollar capacidades para el mundo que viene y no para la sociedad que fuimos, o que estamos dejando de ser. Lo que se propone en este apartado es la necesidad de explicitar y sincronizar los horizontes (posibles y deseables) y los contextos con los contenidos de las prácticas de capacitación.

Compartimos con José Luis Coraggio "la hipótesis de que estamos en transición epocal, sin rumbo fijo, y que esa incertidumbre es sustento para pensar que otro mundo es posible. Y que otro mundo es posible si otra economía es posible. Y que en las respuestas de la misma economía popular al huracán de la globalización neoliberal hay simientes de una economía social, una economía que produzca otra sociedad, que permita y requiera otra política, que esté centrada en las diversas formas de la actividad humana, desde el trabajo para subsistir materialmente hasta formas de participación, conocimiento del mundo y creación libre. Y que es posible pensar en un programa de desarrollo de otra economía a partir de la actual economía mixta, donde los valores de la reproducción ampliada de la vida de todos sean reforzados por nuevas prácticas y proyectados en la economía pública, impulsando el principio de redistribución en el sentido correcto, y la imposición de comportamientos socialmente responsables en los sectores empresariales privados."¹¹⁹

No se trata de arriesgar pronósticos con un mero sentido anticipatorio, sino de afirmar que la tematización y el avance en el discernimiento de las tendencias socioeconómicas resulta importante como clave de comprensión integradora de tres dimensiones:

1. el diagnóstico (adónde estamos yendo),

¹¹⁸ Algunas ideas de este capítulo fueron utilizadas en el Curso de posgrado virtual en economía social y desarrollo local, Edición 2009, Universidad Nacional de General Sarmiento, Argentina

¹¹⁹ Extraído de: José Luis Coraggio, clase presencial dictada en el Curso de Economía Social y Desarrollo Local (ICO/UNGS, 2004). Síntesis realizada por María Claudia Giorgi y Mariana Moyano

2. la moral (adónde es socialmente deseable que vayamos) y
3. la política (cuáles son los pasos que pueden darse en la dirección deseada, y sobre todo, cómo extender los límites de lo posible).

De alguna manera este capítulo intenta la puesta en práctica de la aplicación de una de las *claves* mencionadas -la clave de transición- en el análisis de la realidad socioeconómica.

Cambios en las formaciones económico-sociales

Así como en nuestros países sudamericanos durante la época colonial encontrábamos formaciones económico sociales no consolidadas -lo que posibilitaba el dominio del sistema por parte de los comerciantes (que controlaban el aparato de circulación de las mercancías)- en la actualidad encontramos formaciones económico sociales *en transición*, donde asistimos a una situación de dominio por parte del capital financiero especulativo. La hegemonía del capital financiero está configurando la actividad económica de tal manera que incluso muchas actividades comerciales o industriales encubren los verdaderos *negocios* basados en operaciones financieras (por ejemplo bajo la forma venta a crédito en las grandes cadenas de electrodomésticos).

Por otra parte, las actividades financieras están dando lugar a la generalización de operaciones *calzadas* con garantía de rentabilidad a futuro, administrando la gestión del riesgo (eliminándolo o negociándolo como un intangible más) y minimizando la inversión, y operaciones *apalancadas*, es decir, aquellas que se costean con la caja de la propia empresa que se compra. El capital financiero sigue desarrollando instrumentos cada vez más sofisticados para realizar operaciones con muy poco capital propio y rentas garantizadas, en base a una formidable disponibilidad de información que les permite accionar sobre empresas en dificultades, más allá de las fronteras nacionales, y con mecanismos de captura de ahorros y colocación de fondos en gran escala. Esta posibilidad de valorización financiera del capital con bajos o nulos riesgos pone en inferioridad de condiciones cualquier otra alternativa de inversión *productiva*. Como consecuencia de esta creciente *competencia desleal*, es habitual escuchar apelaciones extorsivas del poder económico-financiero a la *seguridad jurídica*, eufemismo referido a la implementación de marcos legales o políticos que disminuyan el riesgo empresario o garanticen su absorción por parte del Estado y el resto de la sociedad.

En esta etapa del capitalismo, encontramos que cada vez más se generalizan modos de contratación de asalariados con creciente precariedad laboral, y muchas actividades productivas de bienes y servicios comienzan a tener verdaderas dificultades para lograr rentabilidad. En este contexto, múltiples empresas capitalistas son subsidiadas por el Estado y la sociedad, con el argumento extorsivo de *la defensa de la fuente de trabajo*, prolongando una situación que difícilmente pueda atribuirse en todos los casos a cuestiones coyunturales, ni siquiera a impericia, ambición o desidia de sus propietarios.

Algunos autores ya están hablando de *post-capitalismo* (algunos tan dispares e ideológicamente opuestos como Immanuel Wallerstein y François Houtart, por un lado y Peter Drucker, por el otro). Sin entrar en ese debate, lo que sí podemos afirmar es que algunos de los aspectos centrales del capitalismo realmente existente están en plena transformación.

El carácter y el alcance de estas transformaciones es una de las tantas cuestiones que resultan difíciles de abordar porque contradicen sentidos comunes fuertemente arraigados que se resisten a interpretar la organización capitalista de la sociedad como una contingencia histórica. Aún son vigentes las percepciones señaladas por Karl Polanyi hace más de medio siglo: "El hábito de ver en los diez mil últimos años, y en la organización de las primeras sociedades, un simple preludio de la verdadera historia de nuestra civilización, que comenzaría en 1776, con la publicación de *La riqueza de las naciones*, ha quedado superado, por utilizar un calificativo suave."¹²⁰

Por otra parte, la creciente significación del sector *servicios* en la actividad económica es parte de un proceso aparentemente irreversible de disminución en el empleo de mano de obra industrial, sobre todo en las actividades no calificadas. Esto es importante a la hora de pensar en la capacitación como mecanismo de inserción o reinserción laboral en relación de dependencia.

Particularmente importante es la cuestión de la llamada educación técnica, en un contexto donde las tecnologías se vuelven rápidamente obsoletas (o son directamente objeto de obsolescencia programada). Habría que discutir si la promoción de la *formación técnica* tiene efectos concretos y duraderos en el mejoramiento del empleo o solamente apunta a resolver problemas coyunturales de las empresas, que no están dispuestas a pagar altos costos laborales y necesitan multiplicar la oferta de mano de obra externalizando los costos de la formación.

En todo caso, la tendencia a una creciente exclusión social empieza a tomar otro carácter, en tanto la magnitud de *lo excluido* ya no habilita su consideración como simple residuo, sobrante o superfluo, sino que empieza a tener una significación cualitativamente diferente cuyos alcances y potencialidades deben ser considerados desde la perspectiva de otra organización de la economía y la sociedad, y no ser objeto únicamente de estrategias de *retro-inserción social*.

La sociedad de consumo (y el consumo en la sociedad)

Ya es un lugar común decir que vivimos en una *sociedad de consumo*. Lo que no es tan común es aplicar esta afirmación a los análisis socioeconómicos, y sobre todo, sacar las conclusiones que de ella se derivan. Demos un paso casi trivial: más allá de las consideraciones culturales o sociológicas sobre el consumismo, hablar de sociedad de consumo tiene algunas implicancias estrictamente económicas:

- implica una economía (y una sociedad) fuertemente traccionada por el consumo;

¹²⁰ Polanyi, K. (1989), p. 86

- implica una centralidad del consumo, y de las políticas orientadas a su configuración (e incluso su manipulación por parte de las grandes corporaciones);

- implica que ya no vivimos en una *sociedad de productores*, como lo fuéramos durante gran parte del siglo pasado. En esa *sociedad de productores* se requería que cada uno ocupara su lugar como productor: esa era la razón de ser de cada individuo en la sociedad, llegando a convertirse incluso en vehículo de la asignación de derechos;

- implica revisar la relevancia de la potencia determinativa del modo de producción, y de su organización sobre el conjunto de la economía;

- implica la necesidad de otorgarle relevancia a la intervención sobre los patrones de consumo, los hábitos de consumo y los procedimientos de su configuración, en toda intervención orientada a la construcción de Otra Economía.

Zygmunt Bauman¹²¹ manifiesta el tránsito de una sociedad de productores a una sociedad de consumidores, en los términos expresados en el siguiente cuadro:

Tipo de sociedades	Educación/capacitación	Plano filosófico	Instituciones	Identidad
Sociedad de productores	promueve la capacidad y la voluntad de producir; educar para la frugalidad, abstenerse hoy y ahorrar para el futuro. Conductas rutinarias	Ética	Panópticas Encierro	por el trabajo
Sociedad de consumidores	promueve la disposición y la voluntad de consumir; educar para someterse al deseo. "Estado de alerta permanente". Disposición al endeudamiento. Disfrutar hoy. (Educación para el consumo Colonización del deseo)	Estética	Marketing Publicidad	flexibles y <i>pret a porter</i>

Elaboración propia en base a conceptos de Bauman en: Trabajo, consumismo y nuevos pobres

La *producción de productores* asume que vivimos en una sociedad de productores, que necesita que cada uno ocupe su lugar en la *trinchera* de la producción, insistiendo en construir una identidad por el trabajo en el marco de una economía comandada por el capital.

La *producción de consumidores* no se refiere a mejorar la *capacidad de acceso al consumo*, sino a la *modelación de individuos vulnerables a las inducciones del mercado y la colonización del deseo* (a través de las invocaciones a *ser uno mismo*, la exaltación del individualismo, y la competencia para que se

¹²¹ Zygmunt Bauman (2005)

salven algunos). En una sociedad de consumidores el camino a la felicidad y la realización personal es el consumo y no el trabajo.

En ambos casos, puede existir la idea del sistema educativo orientado a reproducir la sociedad. La subordinación al mercado tiende a naturalizar que la educación -al igual que las políticas sociales- se configure como un instrumento al servicio del mercado, con el objetivo de *producir productores y producir consumidores*.

Cambios en la empresa

Este proceso puede leerse también desde la empresa capitalista, cuyo formato tradicional está dejando de ser la unidad económica típica. La empresa capitalista también está cambiando. La intervención socioeconómica -y concretamente el acompañamiento de iniciativas socioeconómicas innovadoras- no puede basarse en un modelo de empresa ideal que es prácticamente inexistente. En la *economía realmente existente* estamos pasando a una *empresa de fronteras difusas*, con límites poco claros e integrada en *tramas productivas*. Muchos *negocios*¹²² se hacen en *espacios intersticiales* que no pertenecen *jurídicamente* a ninguna empresa, y su escenario no son las oficinas, sino los restaurantes.

Las nuevas estructuras empresarias están signadas por dinámicas operativas más horizontales, lo que no debe interpretarse necesariamente como una *democratización* interna, sino como una herramienta para prevenir la apropiación en pocos individuos de activos intangibles decisivos como el conocimiento, la información, los vínculos, etc. Se advierte una creciente hegemonía de gerentes y administradores, donde los propietarios (accionistas) a veces encuentran disputado su poder de decisión y deben compartir beneficios. El caso extremo son los fondos de inversión y de pensión, en los cuales los titulares de la propiedad absorben la totalidad de los riesgos e incertidumbres, y los administradores del capital tienen sus beneficios garantizados bajo la forma de honorarios y gastos de administración¹²³.

Por otra parte, la arquitectura contable *enmascara* cada vez más la ganancia empresaria bajo la forma de salarios, honorarios, tercerizaciones, maniobras de elusión impositiva, etc.¹²⁴ Así, podemos encontrar "empresas" deficitarias, concursadas o quebradas, con sucesivos (y a veces rutinarios) cambios en la razón social, cuyos *controladores* (no necesariamente propietarios) jamás dejan de recibir importantes ingresos ni rebajan su nivel de vida.

Esto tiene al menos dos consecuencias desde el punto de vista de la capacitación:

¹²² El concepto de "negocio" es una de las categorías dominantes, y ya no el de "empresa"

¹²³ No estamos hablando de un caso marginal sino de una porción muy significativa del mercado de capitales a nivel global

¹²⁴ Como ejemplo tenemos la manipulación de la figura del fideicomiso por parte de las grandes cadenas de comercialización de electrodomésticos, transformando el interés comercial cobrado a los clientes en interés financiero pagado a los aportantes de capital para el fideicomiso, estos últimos exentos de impuestos a las ganancias, a diferencia de los intereses comerciales (ver detalles en: <http://www.pagina12.com.ar/diario/economia/2-109352-2008-08-09.html>)

1) no se puede postular la actividad económica bajo el paradigma de un modelo de *empresa* que ya prácticamente no existe (en el marco del discurso del *capitalismo en serio*); esto debe ser tenido en cuenta en la promoción y el acompañamiento de los nuevos *emprendimientos socioeconómicos*;

2) uno de los *callejones sin salida* del pensamiento progresista encerrado en la lógica económica tradicional es limitar la intención redistributiva a partir de los impuestos a los beneficios y a la riqueza, mecanismo que encuentra cada vez más dificultades para captar recursos (Wallerstein)

Esta transición es altamente significativa, porque –paradójicamente- *la empresa* sigue teniendo un lugar importante en el *sentido común económico* de la población (no así entre los operadores de negocios).

Cambios en el mundo del trabajo

Una de las transiciones principales es la que está sucediendo en el mundo del trabajo. No sólo porque postulamos una economía centrada en el trabajo (por contraposición a la economía centrada y comandada por el capital) sino porque hay *cambios que ya se han producido*, tanto en la actitud concreta hacia el trabajo en las nuevas generaciones, como en la conciencia y en la cultura de las sociedades.

Según André Gorz¹²⁵, el trabajo (entendido como *poiesis*: producción de objetos y *producción* del mismo sujeto) ya no está más en el *trabajo* (en lo que socialmente se entiende, se acepta y se homologa como *trabajo*): "Vivimos una mutación cultural que se expresa en el rechazo de la vieja ética del 'trabajo', asociada a la abnegación, el sacrificio, el ahorro, el 'dejar la vida para más adelante', y la valoración de la ética del cuidado de sí, de los otros de todos los seres vivos". Citando al escritor canadiense Douglas Coupland, menciona a la "Generación X", referida a "los jóvenes que se niegan a morir a los 30 años esperando ser enterrados a los 70" ... que prefieren pasar de un empleo temporario a otro, conservando siempre un máximo de tiempo... **la falta de interés "por el 'trabajo' avanza en todos los países... (simultáneamente al) temor de perder el empleo... la escisión entre el trabajo y la vida parece más profunda que nunca..."**¹²⁶. Y más adelante agrega: Se produjo una inversión (ideológica): no es el trabajo el que crea riqueza, sino la riqueza (de los otros) la que "crea trabajo"¹²⁷. Por tanto los empleadores, la patronal, los inversores, las empresas merecen en aliento y el reconocimiento de la Nación (a través de subvenciones y desgravaciones fiscales)... Lo que (Jeremy Rifkin) llama "el fin del trabajo" anuncia el fin ... del *trabajo* específico propio del capitalismo industrial: un trabajo al que nos referimos cuando decimos que una mujer "no tiene trabajo" si consagra su tiempo a educar a sus propios hijos, y que "tiene

¹²⁵ André Gorz (1998)

¹²⁶ André Gorz (1998), p. 70-73

¹²⁷ André Gorz (1998), p. 66

trabajo" si consagra aunque más no sea una fracción de su tiempo a educar a los hijos de otra persona en una guardería o en un jardín de infantes.¹²⁸

Es importante considerar el carácter histórico del concepto de trabajo, ya que bajo el nombre de **trabajo** suele incluirse una diversidad de significados que han cambiado a lo largo del tiempo. No es lo mismo el sentido de la palabra **trabajo** en los tiempos prehistóricos que bajo el capitalismo. En este último caso se refiere claramente a la **forma mercancía** de la fuerza de trabajo. La búsqueda y producción de medios para sobrevivir por parte de los primeros homínidos también suele denominarse **trabajo**, pero nada tiene que ver con la condición salarial.

La transformación del trabajo en mercancía fue un cambio sustancial, relativamente reciente. En los primeros tiempos del capitalismo, los siervos *libres* y los artesanos empobrecidos aceptaban la condición obrera en forma discontinua. Fue necesaria una presión estatal violenta y continuada para disciplinar y *construir* una clase obrera.

Marcos Arruda¹²⁹ habla de una **ideología del trabajo asalariado** que "hace difícil visualizar el trabajo humano desde una postura diferente". No obstante, a pesar de la centralidad que sigue ocupando en el sentido común, en la realidad es fácil advertir que el salario está finalizando su ciclo como único vehículo para la inclusión, el ejercicio de los derechos y la ciudadanía. Sigue existiendo como institución, pero doblemente relegado:

1. por un lado, abarca a una porción cada vez menor de la población
2. por otro lado cada vez garantiza menos la inclusión, los derechos y la ciudadanía de los **todavía** asalariados

Existe una **noción** del trabajo que el capitalismo ha pretendido universalizar. Para esta noción, *trabajo* es aquella actividad por la que se percibe una remuneración o un ingreso. De esta forma, la *retribución monetaria* es el *patrón* que determina la condición de **trabajo** de una determinada actividad. Una misma actividad puede *ser o no ser trabajo*, según genere o no un ingreso. Incluso en el lenguaje cotidiano, cuando se habla de trabajo *genuino*, suele referirse al modo asalariado del trabajo. Según Bourdieu: "la teoría económica considera (al menos tácitamente) como un dato ... inscripto en la naturaleza humana la idea del trabajo como actividad que procura un ingreso monetario en oposición a la mera ocupación conforme a la división tradicional de las actividades o al intercambio tradicional de servicios"¹³⁰

El contenido que asignamos al **trabajo devela** y **enmascara** relaciones sociales. **Devela** una relación subordinada, y una condición: el que no tiene riquezas **debe trabajar**; el que tiene riquezas **se supone** que no necesita trabajar. El que no tiene riquezas y no trabaja es un vago (no sucede lo mismo con

¹²⁸ André Gorz (1998), p. 11-12

¹²⁹ Arruda, Marcos: "Trabalho emancipado", en Cattani, Antonio David (2004), p. 419

¹³⁰ P. Bourdieu (2001), p. 18

quien tiene riquezas). *Enmascara* relaciones con la naturaleza: armonía, cuidado, o depredación. *Enmascara*, naturalizando, relaciones de explotación e invisibiliza actividades que son trabajo: el trabajo doméstico, el cuidado de niños, ancianos o enfermos, el estudio, la participación en actividades públicas o asociativas para construir sociabilidades (construir sociedad). Parte de este enmascaramiento se encuentra en el hecho que el capitalismo siempre necesitó de un gran volumen de trabajo no remunerado para la reproducción de la fuerza de trabajo, ya que esta reproducción nunca -ni en los mejores momentos del capitalismo- fue realizada exclusivamente a través del salario.

Pero más allá de la remuneración, existe una *homologación social* de aquello que se considera trabajo. Este concepto es importante, ya que más allá de las discusiones ontológicas sobre el trabajo, resulta decisivo el modo en que una sociedad lo asume en un determinado momento histórico. En nuestra sociedad *trabajar* es socialmente identificado con una serie de pautas, tales como *cumplir un horario*, preferentemente asistiendo a algún sitio fuera del propio domicilio, y recibiendo una remuneración por ello. Poco importa *lo sustantivo* de ese *trabajo* es decir, qué se produce, qué se transforma, cuál es la *necesidad* social del producto o servicio generado, o su incidencia en la construcción de la sociedad. Hay un fuerte contenido disciplinador en este concepto.¹³¹

Ulrich Beck realiza una detallada explicación de la ruptura de los principales estándares laborales, a la que hacíamos referencia en el capítulo anterior: "El sistema de trabajo, surgido durante el siglo pasado (XIX) a partir de duros conflictos y crisis sociales y políticas, se funda en progresivas estandarizaciones de todos los aspectos esenciales: del contrato de trabajo, del lugar del trabajo y del tiempo de trabajo ... Ese sistema permite -en principio- trazar claras fronteras entre trabajo y falta de trabajo, que pueden establecerse temporal y espacialmente, pero que también expresan divisiones sociales y jurídicas entre desempleo y ocupación. Ese sistema estandarizado de pleno empleo empieza a debilitarse y a tambalearse a partir de las fases sucesivas de racionalización que flexibilizan tres pilares: derecho laboral, la localización del trabajo y el horario laboral. Con ello, las fronteras entre trabajo y desocupación se hacen fluidas."¹³²

La pérdida de centralidad de la mano de obra en la producción actual -facilitada por el desarrollo tecnológico- tiene varias consecuencias económicas y sociales:

1. Por un lado, ratifica la debilidad del recurso de la inversión como herramienta para solucionar el problema de la falta de empleo. Esto resulta cada vez más fantasioso, pero configura un sólido sentido común incluso en los sectores populares y el pensamiento *progresista*, que lo ven como el único camino para aumentar el *empleo genuino*, ignorando que las dinámicas

¹³¹ No obstante, el sentido común también ha construido una crítica despiadada de este concepto de *trabajo*, cuando empieza a calificar a las actividades remuneradas -de cualquier índole- como *currar* o *robar*.

¹³² U. Beck (1998), p. 178

económicas orientadas al *mercado*, claramente requieren cada vez menos mano de obra para la producción de bienes e incluso para muchos de los servicios.

2. Para la mayoría de los asalariados aumenta la inseguridad y la precariedad de sus condiciones de contratación. En algunos casos esto significa el aumento de la explotación, con horarios extendidos de trabajo y la pérdida de derechos laborales.

3. Los sindicatos ven debilitado su poder, salvo algunas ramas de los servicios, y se ven obligados a reorientar sus prácticas, excediendo los reclamos reivindicativos sectoriales.

4. Como contrapartida, esta situación trae aparejado un proceso de ***des-salarización*** de la reproducción de la mano de obra. En otras palabras, la subsistencia de los trabajadores (empleados o no) cada vez depende menos del salario. Este es un proceso global, no limitado a la Argentina, pero que tiene claras evidencias en nuestro país. La combinación de: bienes y servicios públicos gratuitos, transferencias monetarias (ya sean estatales, de fundaciones, familiares u organismos de cooperación), la producción para autoconsumo, la producción cooperativa y mutualista, los intercambios no monetarios o con diferentes variantes de moneda social (trueque, etc.) y las prácticas de reciprocidad entre familiares y vecinos constituyen una parte cada vez más significativa del sostenimiento material de amplios sectores de la población. La experiencia de los movimientos de desocupados en Argentina -cuyos miembros *multiplican* el valor de pequeños subsidios mensuales mediante actividades cooperativas y asociativas-, es una clara demostración de las crecientes capacidades económicas desarrolladas con independencia de las formas salariales de reproducción.

Cambios tecnológicos

En pocos campos es más evidente la aceleración del ritmo de transformaciones que en materia tecnológica. Ya hicimos una consideración al respecto en el capítulo anterior, al referirnos al modo de interpretar la tecnología como proceso que tiene causas y factores que la determinan, y no como un simple fenómeno aleatorio -aunque efectivamente, en su devenir y consecuencias muchas veces tiene derivaciones impensadas-. Pero en clave de transiciones, es importante leer las "corrientes", direcciones y sentidos de esos cambios, y sobre todo, identificar dentro del potencial tecnológico existente (que no siempre es el más visible, accesible o disponible) aquellas tecnologías que pueden tener más incidencia desde la perspectiva de la transformación social.

La tecnología se inscribe dentro del conjunto de fuerzas productivas cuyo desarrollo influye en la configuración de escenarios y la creación de condiciones para la construcción de Otra Economía. Nótese que no hablamos de "determinaciones" o "consecuencias unívocas", sino solo de "condiciones" y "posibilidades". En las experiencias de capacitación -y particularmente en aquellas basadas en la auto-

reflexión crítica de las propias prácticas económicas- es importante tematizar estas cuestiones, porque de allí puede derivarse el encauzamiento de esas potencialidades en la dirección deseada.

Veamos tres ejemplos:

1. En la producción de bienes: el llamado "fordismo" significó la puesta en escena de un mecanismo de producción que sacaba el máximo provecho de las condiciones científico-tecnológicas alcanzadas hasta ese momento. La producción en serie, la cadena de montaje, la concentración física de la producción en grandes fábricas, las ventajas de escala, etc. fueron la máxima expresión posible permitida por el desarrollo tecnológico de la época, en sintonía con las demandas de la sociedad en materia de consumo (productos estandarizados y homogéneos, etc.).

En la actualidad, la tecnología habilita la fragmentación de los procesos productivos y confiere crecientes facilidades para la deslocalización. Esto ha sido ampliamente aprovechado por las grandes corporaciones, instalando "fragmentos" productivos en diferentes lugares, en función de beneficios geográficos, jurídicos, ambientales o de disponibilidad de materias primas o mano de obra, y simultáneamente implementando profundos procesos de achicamiento y tercerización (downsizing-outsourcing), que les permiten prescindir de mano de obra en relación de dependencia, derivando a "proveedores" lo que anteriormente era parte de la empresa (no solo la producción, sino fundamentalmente los costos fijos y el riesgo).

En este marco, muchas de las fuertes movidas de promoción de las Pymes tienen como resultado concreto la estructuración y fortalecimiento de un cinturón de aprovisionamiento de bienes y servicios externos para las grandes corporaciones, como complemento de esos procesos de achicamiento y tercerización recién mencionados.

Pero la lectura de estas facilidades tecnológicas en clave de transformación social, debería permitir otra manera de considerar a las Pymes. Más allá de su funcionalidad e instrumentación por las grandes corporaciones, en el "imaginario Pyme" existe una auto-consideración como "estado embrionario" de una eventual futura gran empresa. Es habitual la distinción -indudablemente peyorativa- entre "*ser* Pyme" versus "*estar* Pyme", argumentando que la verdadera *actitud emprendedora* requiere la mentalidad de asumirse *transitoriamente* Pyme, pero considerándose convocado a un futuro de grandeza. Desde otra perspectiva, sería importante evaluar en cada caso si el "ser Pyme" no puede considerarse como el "estado final" de un modo diferente de organización de la producción -facilitado por las condiciones tecnológicas que permiten la viabilidad de unidades productivas de pequeña escala- resolviendo de manera no-leonina la coordinación entre cada uno de los actores, extendiendo los criterios reticularse del agrupamiento en "clusters" sin restringirse necesariamente a la proximidad geográfica.

2. En la producción de servicios. El desarrollo tecnológico en materia de TICs habilita la producción de muchos servicios de comunicaciones (telefonía, televisión, internet, etc.) con costos muy

bajos o prácticamente gratuitos. No obstante, muchas de estas prestaciones son objeto de intermediación mercantil *tecnológicamente* prescindible, lo que resulta socialmente aceptado, al inscribirse dentro de uno de los principios del catecismo del mercado: "cuanto más comercio, mejor" (ya analizado como mito en el capítulo anterior), que suele ser acompañado por la coartada extorsiva del "aumento de los puestos de trabajo".

3. En la producción de conocimiento: el concepto de "inteligencia distribuida", utilizado por Howard Gardner (1993) es semánticamente claro, pero empieza a extender sus efectos prácticos en los años siguientes y en la actualidad, con el creciente desarrollo de las tecnologías de la información y las comunicaciones (TICs). Afirmaciones tales como: "no tiene sentido hablar de inteligencia, o inteligencias, en abstracto, como entidades biológicas, como el estómago, ni siquiera como entidades psicológicas, como la emoción o el temperamento"¹³³ o " la inteligencia existe en un grado significativo fuera del cuerpo físico del individuo"¹³⁴, adquieren recién una plena comprensión al aumentar la significación de la Internet en la producción de conocimientos. Esto queda en evidencia cuando "se separa al profesional del entorno de la oficina con los colegas, los ordenadores y los archivos", ya que "sin estos apoyos, el organismo se vuelve 'estúpido'"¹³⁵.

El mismo Gardner reconoce, no obstante, que "hablar de la inteligencia como distribuida en otras personas, herramientas, técnicas y sistemas simbólicos es una **decisión** de tipo estratégico"¹³⁶ (resaltado propio), ya que "usando la terminología clásica, podríamos simplemente restringir la inteligencia a contenidos en la mente individual", considerando *lo externo* como "accesorios humanos o no humanos". Pero esta última **decisión** "confunde en lugar de aclarar, porque crea la falsa impresión de que el trabajo intelectual tiene lugar generalmente de forma aislada". Podríamos agregar que gran parte del andamiaje actual del sistema de producción de conocimientos se asienta en esta consideración individualista, la estimula y la asume como criterio de evaluación de profesionales e investigadores.

La conversión de esta potencialidad tecnológica en relaciones de producción de conocimiento más horizontales no es un proceso automático ni determinístico, sino que requiere la construcción gradual de consensos, convergencia de voluntades y audacia en las experimentaciones, con los correspondientes avances e inevitables retrocesos.

Cambios en la educación

En un proceso de "cambio de época" vuelve a ser conducente el debate entre "socialización" vs. "autonomía y creatividad del sujeto". En el caso de la "socialización", ... ¿para qué sociedad? ¿para la

¹³³ Gardner, H. (1993), p. 233

¹³⁴ Gardner, H. (1993), p. 234

¹³⁵ Gardner, H. (1993), p. 235

¹³⁶ Gardner, H. (1993), p. 235

que fue o para la que vendrá? Para la sociedad que "fue", es evidente que no tiene sentido "socializar" y "la que vendrá" hay que inventarla. Ya no sirve más el concepto de individuo reducido a un simple portador de "capacidades, competencias y comportamientos sociales que la sociedad le enseña para *hacerse producir* por él", según afirma André Gorz¹³⁷. Y agrega: "a diferencia del adoctrinamiento y del adiestramiento, la educación apunta por esencia a hacer nacer en el individuo la capacidad de hacerse cargo de sí de manera autónoma, es decir, convertirse en el sujeto de su relación consigo mismo, con el mundo y con el otro... Al promover la adquisición de "competencias" sociales en lugar del desarrollo de facultades imaginativas y creadoras, de la capacidad de hacerse cargo y acceder a la autoestima fuera de los senderos trazados, la socialización seguirá produciendo individuos frustrados, inadaptados, mutilados, desorientados, mientras persista en apostar todo a la integración social por el empleo... Lo que cuenta es el trabajo por el cual un individuo se transforma en agente capaz de transformar su situación en lugar de reproducirla por sus comportamientos."¹³⁸

De manera convergente, Gustavo Lambruschini plantea que "para la lógica de la razón instrumental como es sabido, el sujeto (tabula rasa, white paper, cera maleable) es básicamente un sujeto producido ... pero ... en la tradición de Kant y Fichte, (es) un sujeto básicamente productor y espontáneo, que si no es libre, puede y debe ser libre. Entonces la educación estaría mucho más del lado de la pedagogía que de la didáctica ... Sería un proceso básicamente autogestionario protagonizado por el educando, en que como sujeto (capaz de acción y de palabra) realiza su autoilustración emancipatoria recreando y resignificando los contenidos positivos de la cultura, pasando así del dogmatismo a la crítica y de la heteronomía a la libertad consciente de sí. Entonces la educación no sería un capítulo de la ingeniería social, ni una relación básicamente técnica, sino una relación práctica básicamente ética y política ..."¹³⁹

Cambios en las instituciones

Muchas instituciones aparecen "vaciadas" (de personas, significación y sentidos). Simultáneamente crece la "desafiliación" de los individuos. En síntesis: instituciones sin individuos e individuos sin instituciones.¹⁴⁰ Este "no-lugar" institucional (y a veces también geográfico) clausura el pasado y el futuro, y confina a las personas a una especie de presente perpetuo y sin identidad. Mejor dicho, con

¹³⁷ André Gorz, op. cit., p. 77

¹³⁸ André Gorz, op. cit., p. 78

¹³⁹ Gustavo Lambruschini: Comunicación y Educación, en Schmucler, Héctor y otros (1995), p. 77

¹⁴⁰ "El número de miembros de los sindicatos y la concurrencia a las iglesias han ido decayendo. La lealtad hacia los partidos políticos tradicionales también se debilita. La llamada 'crisis de legitimidad' no solo golpea a los dirigentes de partidos y gerentes de empresas. Prácticamente todos los líderes de organizaciones modernas son golpeados por este fenómeno". Friberg, Mats y Hettne, Björn: El giro del mundo hacia el verde. Hacia una visión no determinista de los procesos globales, en Friberg, Mats y Hettne, Björn y otros (1984), p. 162

identidades vacantes o disponibilidad identitaria¹⁴¹. Prolifera la estrategia del "burbujeo": ahuecamiento de la identidad como herramienta de ubicuidad social o para el ascenso socio-institucional.

Es pública, notoria y tema de debates la precarización de las condiciones laborales, pero la **precarización** es una característica de gran parte de los procesos sociales, y excede largamente la relación salarial. Hay una **precarización de las identidades, los vínculos y las pertenencias**. Se agrava la soledad, y las **relaciones** son reemplazadas por los "contactos" y los vínculos "a distancia". El teléfono celular y el correo electrónico son los nuevos vehículos de una comunicación que no necesariamente "acerca" a las personas, sino que provee la posibilidad de vínculos sin ataduras, despojados "higiénicamente" de otros compromisos¹⁴².

En los más variados ámbitos aparecen indicadores de un proceso de reconfiguración de identidades y pertenencias. La "tribalización" alrededor de afinidades territoriales, musicales, religiosas, culturales, deportivas, de género, etc. forma parte de este proceso, sin agotarlo totalmente. En este contexto, las apelaciones a la necesidad de un nuevo "contrato social" ratifican implícitamente este diagnóstico, pero como propuesta parecen ir en dirección contraria a una creciente configuración de la sociedad como "archipiélago" de pertenencias múltiples e inestables.

En algunos casos percibimos una especie de "erosión de metas"¹⁴³, que se evidencia en una lectura complaciente de la fragmentación social, calificando como "redes" a cualquier tipo de vinculación – generalmente débil- entre personas y organizaciones sociales; vinculaciones que no alcanzan a contrarrestar las inercias simultáneamente centrífugas y autocentradas de esas mismas organizaciones.

En muchas instituciones la transición toma la forma de un simple envejecimiento, decadencia o *zombificación*; en otros casos se advierte una metamorfosis, pero en casi todas ellas pueden advertirse procesos de cambio: desde la democracia electoralista, las estructuras estatales, la acción política y los sindicatos, hasta el matrimonio, el salariado, la empresa, la familia, la escuela y hasta los ministerios religiosos consagrados.

En casi todos los ámbitos pueden encontrarse **institucionalidades emergentes**, que dejan abierta la pregunta: ¿Hasta qué punto las viejas instituciones pueden "hospedar" el surgimiento de nuevas institucionalidades, sin cooptarlas o eliminarlas? Allí hay una lucha, una disputa, porque –aún en decadencia- los anticuerpos de "lo viejo" suelen activarse cuando "lo nuevo" pretende dejar un rol subordinado.

En lo que fuera una de las más típicas instituciones del mundo occidental, la diversificación en la composición de las unidades domésticas (familias extendidas, compuestas, ensambladas, monoparentales,

¹⁴¹ "Esta idea dejaría totalmente desconcertados a los defensores del significado ortodoxo de 'identidad'. ¿Una identidad heterogénea (y efímera, volátil, incoherente y eminentemente mutable?)". Zygmunt Bauman: Vida líquida. Paidós, Barcelona, 2006, p. 44

¹⁴² Zygmunt Bauman: Amor Líquido. Fondo de Cultura Económica de Argentina. Buenos Aires (2005), p.83 y siguientes

¹⁴³ Peter Senge (1992), p. 140

además de los hogares unipersonales y no conyugales) tiene fuertes implicancias sociales y económicas. Paralelamente, la **des-comensalización** de la alimentación implica la reversión de uno de los más antiguos procesos de socialización de la especie humana.

Esta transición también se manifiesta en la re-dinamización de determinadas formas de sociabilidad y en la emergencia de otras nuevas: movimientos de desocupados, salas médicas, los clubes barriales, grupos musicales, etc., pero como fenómeno global, las movidas "no-sistémicas" existentes no logran alcanzar categoría de **alternativas**, por insuficiencia en su escala, integralidad y horizontes.

Una de las instituciones más relevantes en la organización social y jurídica de las sociedades occidentales ha sido (y sigue siendo aún) la propiedad privada. No obstante, también están aconteciendo cambios en su significación, sobre todo desde la perspectiva de la actividad económica: con el aumento de la importancia de los activos intangibles: conocimiento, confianza, información, vínculos (clientes, proveedores, agentes estatales, etc.), hábitos de coordinación, convenciones, etc., la propiedad privada disminuye su relevancia como principio de apropiación de la riqueza en algunas (no todas) actividades económicas. Un indicador de esta transición es la generalización de nuevos contratos comerciales y la readaptación de antiguos modos de contratación (fideicomisos, etc.).

En una economía centrada en el endeudamiento (y con dinanismos inductivos del endeudamiento permanente de sus actores), cada vez más la propiedad se asocia con el riesgo, y no es por sí sola garantía de ganancias. En los circuitos productivos existen nodos críticos cuyo control garantiza la apropiación de las principales riquezas generadas en todo el proceso (estos nodos pueden estar en el acopio de materias primas, productos intermedios o finales, en la administración de fondos, la provisión de insumos, el transporte, el control de los clientes finales, etc.) no siendo necesaria la propiedad privada de los medios de producción de todo el proceso. Aquí surge la pregunta: el acceso a la propiedad ¿bajo qué condiciones sigue siendo un objetivo prioritario? Un ejemplo: muchos productores rurales son propietarios, pero igualmente son empobrecidos y dependientes. Las antiguas propuestas referidas a la distribución de la tierra ("la tierra para quien la trabaja") ¿siguen siendo reivindicaciones suficientes? Otro ejemplo: el sistema de franquicias asegura que el control de la marca y las patentes garantice la captura leonina de la renta, dejando la propiedad directa en manos de múltiples actores.

Esto no significa que la propiedad privada no sea fuente de apropiación de ganancias, sino que en determinadas actividades ve disminuida su significación.

Cambios en el Estado-Nación

Es necesario tener en cuenta las transformaciones en el Estado, porque su consideración simplificada como *Estado burgués*, inevitablemente sustentador del orden capitalista, desconoce que

existen matices en sus roles y su configuración como escenario de disputas de poder¹⁴⁴, en la medida que "el control del aparato estatal manifiesta una resolución -estable o inestable- de la correlación de fuerzas entre campos políticos enfrentados que tienen su sustento en la sociedad civil ... (y) refleja la composición de las fuerzas político-sociales en cada Nación..."¹⁴⁵.

Esta caracterización del Estado y sus transformaciones tiene relevancia fundamental, y conceptos como *resistencia* o *fascismo*, no tienen la misma significación en el contexto de la *estatalidad* del siglo XX que en la actualidad, cuando "es evidente la erosión de sus poderes de regulación social" del Estado¹⁴⁶. Según Boaventura de Sousa Santos, se advierte una "pérdida de la capacidad de regulación (del Estado) sobre la política económica nacional. Dado el predominio de las condiciones transnacionales, por un lado y locales, por otro, la función del Estado parece ser más la de mediar entre ellas que la de imponerles condiciones ... el Estado pasa a ser ejecutor, sin gran iniciativa, de políticas de regulación decididas transnacionalmente con o sin su participación ...esta **desnacionalización** del Estado nacional también ocurre por el papel cada vez más fuerte atribuido a las economías subnacionales, locales y regionales. Las economías locales y regionales están hoy convirtiéndose en nodos de una red global de intercambios y de sistemas productivos transnacionales..."¹⁴⁷.

Ulrich Beck habla de una "deslocalización del Estado"¹⁴⁸, para referirse a una redistribución y descentralización de las funciones regulatorias entre el Estado, el Mercado y las organizaciones sociales, sobre todo en el campo de las políticas sociales.

En este nuevo escenario, los riesgos para la democracia no pasan únicamente por la posibilidad de una eventual clausura o restricción de los mecanismos electivos, sino sobre todo por el confinamiento de las prácticas democráticas a una pequeña parcela de la vida social (y para peor, subordinada), y sobre todo por la naturalización de eventuales brotes autoritarios en otras áreas, lo que algunos autores mencionan como "fascismo social"¹⁴⁹.

Asistimos a un proceso de transformaciones en la significación del rol de los Estados-Nación, que tienen su correlato en la configuración interna y en sus horizontes de intervención. El Estado Neoliberal,

¹⁴⁴ Por ejemplo, Friberg, Mats y Hettne, Björn: "¿Por qué debemos pensar al Estado como un contrapeso del capitalismo? Todo el debate político entre la izquierda que favorece al sector público y la derecha que favorece al sector privado es, en realidad, una pelea menor entre marido y mujer", en Friberg, Mats y Hettne, Björn y otros (1984), p. 165

¹⁴⁵ Argumedo, A. (1993), p. 253

¹⁴⁶ "... aunque tal erosión es más selectiva de lo que se piensa. ...en el caso del Estado-providencia de las empresas, tampoco es evidente ninguna crisis. La crisis es esencialmente del Estado-providencia de las clases populares." Boaventura de Sousa Santos (2005); p.202

¹⁴⁷ Boaventura de Sousa Santos (2005); p.202

¹⁴⁸ Ulrich Beck (1998); p. 243

¹⁴⁹ "...estamos frente a un nuevo autoritarismo, un autoritarismo que se transfirió desde el Estado a la propia sociedad civil. Para mí, esta es una idea nueva que tenemos que enfrentar, una idea de fascismo social. Vivimos hoy en sociedades políticamente democráticas y socialmente fascistas". Boaventura dos Santos: Texto de la conferencia ofrecida en el panel "¿Cuáles son los límites y posibilidades de la ciudadanía planetaria?", Foro Social Mundial, 28 de enero 2002, Eje III. Transcripción de la conferencia, sin revisión final del expositor. Traducción : Cristina Saccone. Revisión : Victoria Casabona TradSol - Traductor@s Solidari@s. Fuente: http://www.forumsocialmundial.org.br/dinamic/esp_boaventura.php

autoconcebido como gerente y/o facilitador de negocios privados, principalmente de las grandes corporaciones (pero también de mercaderes de diversa escala¹⁵⁰, lo que sirve para proveerle una dilatada base de sustentación y consensos) es una versión corrupta y decadente de lo que fuera el Estado Social o Estado de Bienestar.

Las grandes corporaciones económicas y el capital financiero especulativo se encuentran en una permanente actividad de construcción de tramas supranacionales que les permitan moverse por encima de la legalidad estatal y tomar la delantera con respecto a los morosos y burocráticos intentos de construir espacios de legalidad trans-estatal de base democrática. Una de sus estrategias *hacia adentro* de cada jurisdicción nacional consiste en promover tanto el libre comercio, como la porosidad –y de ser posible la erosión- de las estructuras de regulación financiera. Para esto, la *extraterritorialidad* de los Bancos Centrales es apenas un escalón más en un trayecto que los más audaces voceros neoliberales ya se animan a orientar hacia la desaparición de toda autoridad monetaria nacional¹⁵¹.

Esta profundización de las diferencias de poder y de escala entre los Estados nacionales y las grandes corporaciones y grupos financieros incide incluso en algunas categorías económicas¹⁵².

Ulrich Beck denomina "nacionalismo metodológico" a estos modos de ver la realidad que no dan cuenta de estos cambios en la significación y el rol de los Estados en la actualidad.¹⁵³

Tanto la perspectiva de fortalecimiento de bloques regionales y/o la integración en circuitos globales, la creciente *extraterritorialidad* de las empresas multinacionales, y la disminución de la capacidad regulatoria de los Estados relativiza progresivamente la entidad y el concepto de Estado-Nación.

En varios países latinoamericanos se percibe un notorio debilitamiento del sentido de pertenencia al Estado-Nación¹⁵⁴, paralelo al fortalecimiento de pertenencias regionales y étnicas. En este sentido, el resurgimiento de las identidades de algunos pueblos originarios puede tener incidencia en algunas de las regiones argentinas y latinoamericanas. Aunque el siglo pasado transcurrió prácticamente sin modificaciones en la configuración de los Estados nacionales latinoamericanos, estos factores pueden preanunciar la posibilidad de algunos cambios.

Por otra parte, asistimos a un proceso de creciente porosidad entre el *Estado* y la *sociedad*, manifestada en múltiples campos de la actividad educativa, social y económica. Esto puede abrir paso a

¹⁵⁰ Recordar lo que en la Argentina es conocido como "la Patria Contratista"

¹⁵¹ Alvaro Vargas Llosa: Should the Federal Reserve be Abolished? March 19, 2008. The independent institute, <http://www.independent.org/newsroom/article.asp?id=2153>

¹⁵² El mismo concepto de *comercio exterior* debería revisarse, cuando se trata del desplazamiento de mercadería al interior de una misma corporación. ¿Qué significan las exportaciones cuando se trata de movimientos de productos entre filiales de una misma corporación o grupo económico?

¹⁵³ Ulrich Beck (2004), p.82

¹⁵⁴ "Ya nadie se siente totalmente pueblo, ni nadie se siente totalmente argentino". Rosa María Alfaro: Identidad de Género y comunicación, en Schmucler, Héctor y otros (1995)

nuevas formas de *lo estatal*, cuya resolución tiene aún destino incierto, pero puede operar en un sentido de ampliación de las bases democráticas de la sociedad.

Sociedad... ¿qué sociedad? (los 6 espacios del poder y del conocimiento)

Un criterio relevante para analizar la relación entre conocimiento y transformación social es el modo de entender la sociedad. Boaventura de Sousa Santos sugiere un esquema de 6 *espacios* para analizar la sociedad contemporánea, afirmando que "las sociedades capitalistas son formaciones o constelaciones epistemológicas, constituidas por 6 modos básicos de producción de conocimiento"¹⁵⁵

espacio	categoría principal	instituciones	forma epistemológica
doméstico	diferenciación sexual y generacional	matrimonio, familia, parentesco	cultura familiar
productivo	clase	empresa	productivismo, tecnologismo
mercantil	cliente	mercado	consumismo
comunitario	etnicidad, pueblo, religión	comunidad	tradiciones
ciudadanía	ciudadanía	estado	cultura cívica
mundial	estado nación	sistema interestatal	ciencia universalista

Cada uno de estos espacios se corresponde con determinadas categorías, instituciones, formas del derecho y de conocimiento. En este esquema podemos advertir que los procesos de transformación social deben ser considerados con relación a un conjunto de escenarios, todos ellos interrelacionados y recíprocamente influenciados, pero a su vez con relativa autonomía y con dinanismos propios en sus procesos de reproducción. Esto significa, por ejemplo, que no es sólo la esfera del Estado-ciudadanía la que debe ser focalizada en los procesos de transformación social, sino que ésta esfera es apenas una parte de un sistema mucho más complejo. En alguna medida, se trata de desplegar la vieja distinción entre gobierno y poder, habitualmente aceptada, pero de la que no suelen sacarse todas las conclusiones necesarias.

A este respecto, dice Noam Chomsky, refiriéndose a los Estados Unidos: "Tenemos un sistema político libre porque hay un solo partido gestionado por el sector de los negocios; existe un partido empresarial con dos facciones, y en eso consiste el sistema político libre. Los términos *libertad* y *democracia* ... se basan en el supuesto de que una forma particular de dominación –en concreto la ejercida por los propietarios, por elementos empresariales- equivale a la libertad. Si ellos gestionan las

¹⁵⁵ Boaventura de Sousa Santos (2003), p. 310

cosas, se trata de libertad... Por el contrario, si no son ellos quienes lo gestionan, ... hay que hacer algo al respecto. Por ello, si se constituyen organizaciones populares o si los sindicatos cobran demasiada importancia, hay que allanar el terreno de juego. Si se trata de El Salvador, se envía a los escuadrones de la muerte; si sucede en casa, hacés otra cosa, pero el objetivo es siempre allanar el terreno de juego."¹⁵⁶

A partir de aquí, podemos ver cómo **la política** -entendida como configuración de lo social- se sustrae progresivamente del **sistema político** y se desplaza a otras áreas del quehacer social, por ejemplo, al sistema científico-técnico y sobre todo, a sus aplicaciones técnico-económicas, encontrándose tanto aquél como éstas fuertemente traccionadas por los intereses económicos de grandes corporaciones. Estas aplicaciones técnico-económicas pasan a considerarse como un **dato** de la realidad, recortando la posibilidad de intervención de los espacios democráticos de las sociedades. Así, el sistema político queda *despolitizado*, con su poder decisorio recortado, e irremediamente confinado al gerenciamiento social de escenarios construidos por afuera del juego democrático. Parte del desencanto con lo que popularmente denominamos *la política* se debe a que se le sigue exigiendo -con razón- la resolución de los problemas más graves de la sociedad, pero estos se encuentran cada vez más afuera de su órbita de decisión¹⁵⁷.

Ulrich Beck afirma que en las últimas décadas, las principales transformaciones de la sociedad "ya no se corresponden con los debates del parlamento o con las decisiones del poder ejecutivo, sino con los cambios de la microelectrónica, de la tecnología nuclear o de la genética humana... las decisiones en economía y en ciencia -decisiones que cambian la sociedad- presentan una carga de real contenido político de la cual los agentes no poseen ninguna clase de legitimación"¹⁵⁸. Y agrega: "La economía, la ciencia, etc., ya no pueden por más tiempo fingir que no hacen lo que hacen: transformar las condiciones de la vida social, es decir: hacen política con sus medios"¹⁵⁹.

En síntesis: estos son solamente algunos procesos de transformación socioeconómica que transcurren en nuestro tiempo. Pueden discutirse, modificarse, eliminarse y agregar otros. Lo que aquí queremos destacar es la pertinencia del esfuerzo por identificarlos y caracterizarlos, en tanto la capacitación en Economía Social debe orientar las intervenciones como *composición de fuerzas*¹⁶⁰, es decir: propiciando la construcción de Otra Economía centrada en el trabajo a partir de la articulación y convergencia de dinamismos socioeconómicos pre-existentes.

¹⁵⁶ Noam Chomsky (2006), p. 239

¹⁵⁷ Paradójicamente, muchas veces los consensos sociales parecen orientarse a recortar cada vez más las capacidades del sistema político

¹⁵⁸ Ulrich Beck (1998); p. 240-241

¹⁵⁹ Ulrich Beck (1998); p. 288

¹⁶⁰ Desde el punto de vista físico del concepto (<http://www.fisicapractica.com/composicion-fuerzas.php>)

Capítulo 6. Contenidos: Los temas de la capacitación

En los capítulos anteriores hicimos referencia a dos posibles *coordenadas* para enmarcar los contenidos de la capacitación en la Economía Social: en primer lugar, las claves o criterios de análisis de la realidad (capítulo 4) y en segundo lugar, el discernimiento de tendencias que prefiguren un abanico de rumbos posibles en materia socioeconómica (capítulo 5). A diferencia de esas dos *coordenadas-continentes*, los contenidos necesarios para la capacitación en Economía Social constituyen una dimensión que en gran parte debe ser *instruida*, ya que se trata de la aprehensión de conocimiento-información, o *conocimiento acumulado*¹⁶¹ en diversas disciplinas.

Estos contenidos pueden ser agrupados en 5 bloques:

1. Conceptos
2. Principios y valores
3. Análisis y diagnóstico
4. Intervención y estrategia
5. Horizontes y objetivos

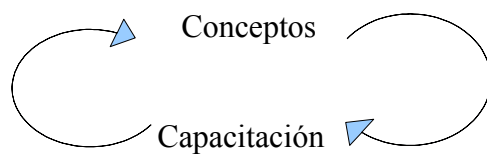
Si bien todos los bloques son indispensables, la capacitación no debe circunscribirse a algunos de ellos, sino que los contenidos -en mayor o menor medida- deben hacer referencia a todos los bloques, a riesgo de caer en: teoricismo (sólo Conceptos), moralismo (sólo Principios y valores), *balconeo*¹⁶² (sólo Análisis y diagnóstico), activismo (sólo intervención y estrategia) o *presbicia comprensiva* (sólo se comprenden los horizontes lejanos y objetivos de largo plazo, pero no se percibe lo que sucede en el corto plazo). Todos estos reduccionismos tienen efectos directos en la intervención y el posicionamiento de los actores sociales.

Por supuesto, que la consideración de todos estos aspectos (bloques) no necesariamente debe darse en cada unidad de capacitación, sino que -con el horizonte puesto en la construcción de plataformas distribuidas de conocimiento- es posible configurar una complementación, donde cada componente (individuo u organización), asume *especialmente* alguno de ellos.

Los **Conceptos** son las definiciones básicas acordadas en la capacitación. Si bien nunca son definitivos, deben ser claramente formulados, prestando particular atención al potencial *generativo* de los conceptos, incluso en sus aspectos controversiales, dejando abierta la posibilidad de ser revisados y actualizados en el proceso de capacitación.

¹⁶¹Ver detalles sobre "conocimiento" en el capítulo 8

¹⁶² Neologismo: "mirar desde el balcón"



No obstante, es importante tener en cuenta que en el uso, definición y redefinición de conceptos, se está definiendo un *lenguaje*, con todas las implicancias que esto tiene. Y en el lenguaje se pone en juego la *disposición asociativa* de las organizaciones involucradas en los procesos de capacitación. En algunos casos, los lenguajes herméticos, con fuertes componentes no verbales ni mucho menos escritos, prefiguran características endogámicas o de fuerte verticalismo.

La formulación-reformulación de los Conceptos constituye un medio y a la vez un escenario de construcción de consensos, asociatividades y sentido colectivo entre organizaciones, agencias estatales e instituciones involucradas en los procesos de construcción de Otra Economía.

Los **principios y valores** constituyen un elemento básico desde donde fundamentar los conceptos y eventualmente hacia donde remitirse para revisar aspectos que aparecen como controvertidos, contradictorios o dudosos. Pero además, suelen estar naturalizados, y es importante visibilizarlos y tematizarlos en los procesos de capacitación. La indiferencia respecto de los principios y valores puede dejar espacio a la emergencia y desarrollo de *discapacidades* en esta materia, con peores efectos de los que pueden tener las carencias en cualquiera de los otros bloques (tales como: individualismo, cinismo, mercenariado, manipulación, etc.)

Los elementos de **análisis y diagnóstico** surgen de la lectura de la realidad desde (y hacia) los Conceptos. Proveen el despliegue de las capacidades para la visión y comprensión de la realidad.

Los recursos para la **intervención** y formulación de **estrategias**, constituyen un componente esencial en esta perspectiva de *capacitar para transformar*.

Finalmente (pero no en orden de importancia), los **horizontes y objetivos** constituyen el *punto al infinito* de la capacitación y la intervención.

Cada uno de estos bloques interroga al resto respecto de su pertinencia y sobre todo de su *conducencia*¹⁶³.

Los contenidos sugeridos a continuación son simplemente indicativos, ya que deberán ser tenidos en cuenta la trayectoria y las prácticas de los participantes, así como los contextos y objetivos inmediatos y colaterales a la capacitación. Algunos de ellos tienen principalmente un valor informativo, lo que implica la comunicación de experiencias y su interpretación. Pero varios otros, además de la dimensión

¹⁶³Carácter de *conducente*

informativa, se refieren a cuestiones que integran el núcleo duro del sentido común de nuestras sociedades. La capacitación en estos aspectos deberá tener en cuenta dispositivos pedagógicos de mayor complejidad, así como procesos de más largo plazo para su aprehensión.

Algunos de los contenidos que resulta conveniente considerar en los procesos de capacitación en Economía Social son los siguientes¹⁶⁴:

1. **Economía**¹⁶⁵. Los diferentes conceptos de Economía constituyen un punto de partida básico en la capacitación para la Economía Social, así como su relación con el concepto de Economía Política. Con variantes, el concepto de *economía* se define en el campo de los Recursos y las Necesidades. Las categorías de *oferta* y *demanda* forman apenas un subconjunto de este campo, limitado a la definición del precio de equilibrio en ciertas condiciones. El debate sobre el sentido de la Economía Social se encuentra abierto, al menos en 3 perspectivas¹⁶⁶: 1) economía asistencializada para los pobres, prácticamente restringida a los denominados *microemprendimientos*, 2) economía social tradicional (cooperativas y mutuales) y 3) embrión y convergencia de senderos hacia Otra Economía centrada en el trabajo. Por este motivo es importante continuar profundizando acerca de su alcance y contenido, ratificando el significado *sustantivo* del atributo *social* como afirmación del carácter *no-natural* de lo económico y sus presuntas leyes. Asimismo, la capacitación en este concepto debe apuntar a no confinar la economía a *lo productivo*, recordando que la economía incluye (al menos) producción, distribución y consumo, además de ser influenciada por un sinnúmero de dimensiones extra-económicas que también deben ser consideradas.

2. **Perspectiva histórica**. La referencia histórica a los diversos modos de producción debe encuadrar el debate sobre el Capitalismo, apuntando a discernir su carácter contingente, pero evitando la simplificación de interpretar la historia como un proceso mecánico, lineal, inexorable y prácticamente independiente de las acciones de personas, grupos y colectivos. Asimismo, esta perspectiva debe apuntar a la construcción de relatos sobre la propia historia de grupos, comunidades y movimientos, como herramienta de construcción de la propia identidad y de inscripción en procesos previos y de mayor escala. Esto cuenta con la facilidad de ciertas culturas que cuentan con códigos altamente narrativos de comunicación, los que no deben ser clausurados, sino resignificados y enriquecidos.

3. **Trabajo**. Una de las principales dificultades que presenta el concepto de trabajo es la superación de su identificación con el empleo asalariado bajo relación de dependencia. Pero también es un concepto

¹⁶⁴Varios de los contenidos ya han sido mencionados en el capítulo 5, al referirnos a las transiciones.

¹⁶⁵El abordaje de lo económico puede parecer obvio en este contexto, pero no lo es -y no lo ha sido- en la práctica reflexiva de las organizaciones sociales involucradas en procesos de transformación social. Con relación a la Teología de la liberación, corriente de pensamiento muy influyente América Latina -no sólo en las organizaciones de inspiración cristiana- esto fue analizado en profundidad por el teólogo brasileño Jung Mo Sung en "Economía: tema ausente en la teología de la liberación" (1994)

¹⁶⁶Cfr. Coraggio, J. L. (2007): Sobre el sentido de la Economía Social, p. 25 y siguientes

básico en la construcción de una economía centrada en el trabajo. La perspectiva histórica también puede ayudar al esclarecimiento de este concepto, pero sobre todo la indagación en las múltiples formas de trabajo realmente existentes, y que suelen ser invisibilizadas por no contar con retribución monetaria (trabajo doméstico), o estigmatizadas por no ser socialmente homologadas como *trabajo* (trabajo social, político o comunitario). La legitimación social de las múltiples formas de trabajo es un paso fundamental para avanzar en su reconocimiento jurídico y en la consolidación de los correspondientes mecanismos de retribución.

4. **Recursos.** A partir del concepto de Economía, la consideración de los recursos debe abordar diferentes aspectos: identificación, accesibilidad, distribución, definición. Resulta crucial evitar la polarización entre una visión de los recursos como *lo que viene de afuera* por contraposición a *lo que tengo*, así como la identificación de *recursos* con *dinero*. Pero además, es importante en los procesos de desarrollo local -sobre todo en su dimensión de desarrollo endógeno- la capacitación para la percepción de los propios activos locales. La pregunta "¿con qué contamos?" es más fecunda que "¿qué nos falta?", ya que a partir de las carencias se cae fácilmente en la construcción de una imagen dependiente y autocompasiva.

5. **Necesidades.** Junto con los Recursos, las Necesidades constituyen la otra dimensión básica en la definición de lo económico. La economía tradicional solo tiene en cuenta a la demanda (solvente) como punto de partida. Esta demanda en su encuentro con la oferta, define los precios y cantidades de equilibrio en el mercado. Las necesidades y sus satisfactores también deben ser tematizadas y definidas socialmente. Los mecanismos publicitarios de manipulación psicológica orientados a *educar el deseo* de los potenciales consumidores, tienden a eliminar este tema del debate público. En este marco, la cuestión alimentaria es un aspecto central por su incidencia en la configuración de hábitos y patrones de consumo, y debe ser tenida en cuenta y abordada en la capacitación, profundizando en temas tales como cultura, seguridad y soberanía alimentarias.

6. **Intercambio.** En las sociedades complejas el intercambio constituye un aspecto central en las actividades económicas, como mecanismo de distribución de los bienes producidos. En este marco debe profundizarse la cuestión del mercado y los mercados, así como su carácter de construcción social, cuestionando su consideración como institución natural -ni mucho menos sobrenatural- ante la cual las personas y sociedades sólo pueden adaptarse y subordinarse.

7. **Actores sociales.** La consideración de los actores sociales y el enfoque de clases sociales sustentan, respectivamente, la perspectiva de *conflicto* y *contradicción*, que deben ser considerados complementariamente en el análisis de las realidades socioeconómicas. En este marco, los movimientos sociales pueden expresar reivindicaciones sectoriales (étnicas, de género, etc.), o perspectivas más *agregativas* y *sistémicas* (ambientalistas, anti o alter-globalización, etc.). Casi todos ellos expresan directa

o indirectamente cuestionamientos parciales a las visiones tradicionales de la economía, y enriquecen las prácticas de construcción de Otra Economía.

8. **Política.** La construcción de una economía centrada en el trabajo requiere un concepto de la política y de lo político que retome su carácter de "acción colectiva orientada a hacer posible lo socialmente deseable" (Castoriadis). Esto implica depurarla de toda resignación posibilista, de su reducción a un simple repertorio de picardías para manipular personas y energías sociales, o su consideración como un juego interminable de *mesas (cada vez más) chicas* que evocan un juego de muñecas rusas (patéticamente liliputienses en el centro mismo de las decisiones más relevantes). Para esto es necesaria una visión amplia y dinámica de cuestiones tales como: Estado, ciudadanía y derechos, desarrollando alternativas para la profundización de la democracia y la creciente participación social en los diferentes ámbitos. De la política *realmente existente* es importante rescatar un tipo de *capacidad* de los militantes y dirigentes políticos: la capacidad de aprendizaje y ubicuidad ante situaciones nuevas, escenarios cambiantes y roles diferentes.

9. **Comunicación.** La comunicación es un componente central en los procesos de transformación social, donde se ponen en juego los múltiples imaginarios, lenguajes y pre-conceptos sobre la realidad y las posibles alternativas de futuro. Es necesario superar su consideración instrumental como simple complemento, componente opcional, paso siguiente o colateral a las acciones e intervenciones socioeconómicas, entendiéndola como una dimensión sustantiva del mismo proceso, ya que es un decisivo *factor de construcción del sentido* de esas acciones.

10. **Perspectiva territorial.** En la intervención socioeconómica adquiere especial relevancia la dimensión meso-socioeconómica, esto es una amplia franja de escala intermedia entre lo macro y lo micro. Aquí hay importantes aportes de la geografía humana en la definición del alcance de lo territorial, sin limitarlo a cuestiones de índole física o fitogeográfica, basado en la idea de *territorio socialmente construido*¹⁶⁷. Con el debilitamiento de la significación de la localización y concentración industrial, el territorio adquiere nueva relevancia, como unidad socio-económico-política y escenario de organización social y disputas de poder.

11. **Políticas sociales.** Según Claudia Danani, las políticas sociales constituyen una pedagogía orientada a construir "la disposición de la gente a trabajar bajo el control de otro (subrayo: la disposición de la gente a trabajar bajo el control de otro, no "a trabajar" a secas) ... a cambio de un valor en dinero, mediante el cual las personas deban satisfacer sus necesidades en el mercado de bienes y servicios". No obstante, reflejando el carácter contradictorio del Estado, tanto en su concepción como en su

¹⁶⁷Alejandro B. Rofman y María del Pilar Foti: "Temas Fundamentales en Financiamiento Operativo y de Inversiones de Micro, Pequeñas y Medianas Empresas para una Estrategia de Desarrollo Rural", en: Alejandro Schejtman y Osvaldo Barsky (2008), p. 31 (extraído de la versión completa en CD)

implementación las políticas sociales expresan relaciones de fuerza existentes en la sociedad, y por este motivo constituyen un escenario de intervención significativo para la construcción de Otra Economía.

12. **Formulación de proyectos.** Los proyectos, además de constituir una unidad de planificación e intervención social (Hintze), proveen una herramienta de capacitación fundamental, ya que "proporcionan ocasiones para que un individuo pueda realizar una cierta planificación, elaborar borradores o ensayos, recibir cooperación provisional y reacciones, y por último reflexionar sobre los modos en los que el proyecto ha tenido éxito, así como en la manera en que podría modificarse o mejorarse ... (así) conducen al desarrollo de la capacidad de comprensión y de la habilidad... (y en la medida que) ... el trabajo en un proyecto implica la interacción con otras personas ... son un ejemplo excelente de inteligencia distribuida"¹⁶⁸

13. **Espacios multiactorales.** Existen abundantes consensos con respecto a la centralidad de los espacios multiactorales en los procesos de desarrollo. Pero es necesario profundizar las implicancias de la multi-actoralidad. En primer lugar, *múltiples actores* significa que cada uno mantiene su identidad, y que no se trata de una simple fusión de identidades o subordinación de unas a otras. Por lo tanto, el conflicto no es una anomalía, sino una característica de estos espacios, y debe ser considerado como natural y como fuente de aprendizaje.

14. **Administración y gestión.** Este aspecto suele ser contrapuesto al de Formulación y evaluación de Proyectos, por considerar que se corresponde con cuestiones más *estables*. No obstante, eso implicaría asumir que en algún momento fuera posible alcanzar un *estado ideal* de funcionamiento socioeconómico, donde solo cabría *aplicar procedimientos*. Por el contrario, la administración y la gestión de unidades socioeconómicas desde la perspectiva de la Economía Social requiere que éstas sean consideradas escenarios de aprendizaje y transformación permanente a través de prácticas reflexivas. Más aún: no se trata de *un contenido más*, sino de un contenido crucial, ya que junto con la mencionada formulación de proyectos y otros eventuales contenidos que podrían denominarse específicamente *técnicos*, constituyen un escenario de confrontación con prácticas, hábitos y conceptos fuertemente introyectados que responden a concepciones radicalmente opuestas acerca de la economía y la sociedad.¹⁶⁹

15. **Desarrollo.** La cuestión del desarrollo debe ser abordada, asumiendo y actualizando los debates abiertos por el estructuralismo, incorporando la cuestión de la sostenibilidad, las múltiples dimensiones involucradas (sociales, culturales, políticas, productivas, etc.) y las diversas escalas (local, micro-

¹⁶⁸Gardner, H. (1993), p. 235

¹⁶⁹Para que el plano de la aplicación práctica no desvirtúe los contenidos de carácter más "teórico", es fundamental desarrollar una consideración de "lo técnico" como fuente de aprendizaje y producción de nuevos conocimientos, y no como una aplicación robotizada de la ciencia. Esto puede resultar evidente en las que son consideradas "empresas de la economía social" o "empresas recuperadas", pero en la perspectiva de Otra Economía, toda empresa está "en proceso de recuperación" o "transformación", por lo que su administración y gestión también debe ser considerada instrumento de esa transformación.

regional, nacional, regional, etc.), así como hacerle lugar a los enfoques del llamado anti-desarrollo y del post-desarrollo.

16. **El arte.** La perspectiva artística permite expresar -y fundamentalmente captar- excedentes de sentido y dimensiones de la realidad que no son plenamente aprehensibles desde los sentidos ni fácilmente comunicables desde el lenguaje verbal convencional. Es importante explorar esta perspectiva, no con criterios de manipulación o cooptación de lo artístico, sino -por el contrario- desde su aporte como promotor de apertura mental, dinamizador de búsquedas y catalizador de procesos.

Más allá de estos u otros contenidos que puedan implementarse en los procesos de capacitación, las actividades de comunicación de contenidos específicos ha demostrado ser insuficiente para acompañar el desarrollo de prácticas socioeconómicas con intenciones innovadoras, por lo que este aspecto de la capacitación deberá articularse con dispositivos de aprendizaje basados en prácticas reflexivas basadas en la resolución de problemas y el intercambio de experiencias, mediante la puesta en diálogo de los saberes prácticos con los conocimientos científicos y técnicos.

En el siguiente cuadro se resumen las dos dimensiones sugeridas para organizar los contenidos de la capacitación:

Bloques	Conceptos	Principios Valores	Análisis Diagnóstico	Intervención Estrategia	Objetivos Horizontes
Temas					
Economía					
Perspectiva histórica y construcción de relatos					
Trabajo					
Recursos					
Necesidades, Consumo, Alimentación					
Distribución, intercambio, mercados					
Actores sociales					
Política, Estado, ciudadanía y derechos					
Comunicación					
Perspectiva territorial					
Políticas sociales					
Formulación de proyectos					
Espacios multiactorales					
Administración y gestión					
Desarrollo (local, regional, territorial, etc)					
Arte					

Capítulo 7. Horizontes de la capacitación en Economía Social

*En sí mismo, el conocimiento no determina el modo en que se lo utiliza.
La comprensión de qué es lo que hace que las cosas sean como son
podría tanto impulsarnos a abandonar la lucha como alentarnos a entrar en acción.
Saber cómo funcionan los complejos y no siempre visibles mecanismos sociales
puede inducir a ambas actitudes.
Una y otra vez, ese conocimiento ha instado a dos usos distintos,
que Pierre Bourdieu ha denominado sagazmente el uso "cínico" y el uso "clínico".
Puede ser usado "cínicamente" de la siguiente manera: ya que el mundo es como es,
pensaré una estrategia que me permita explotar sus reglas para mi provecho,
sin considerar si es justo o injusto, agradable o no.
Cuando se lo usa "clínicamente", ese mismo conocimiento puede ayudarnos a combatir
más efectivamente todo aquello que consideramos incorrecto, dañino o nocivo para nuestro sentido
moral.*

Zygmunt Bauman¹⁷⁰

En este capítulo se incluyen aspectos que intentan contribuir a complementar la consideración de claves, contextos y contenidos de la capacitación en la Economía Social, teniendo en cuenta las limitaciones que se advierten en el epígrafe, abriendo algunos de los interrogantes que esto suscita, a saber:

- ¿para qué capacitar?
- ¿qué capacidades desarrollar?
- ¿a quiénes capacitar?
- ¿cómo capacitar?
- ¿quién capacita?

Ninguna de las aproximaciones a las respuestas puede superar el potencial capacitador de las preguntas; no obstante, se trata de plantearse las preguntas como guía para mantener el rumbo. De manera que el resto de este capítulo no proveerá respuestas, sino apenas elementos para un debate que deberá reabrirse con cada proyecto de capacitación.

Con esa intención, apuntaremos a identificar:

- Los Objetivos
- Las Capacidades
- Los Destinatarios
- Los Métodos de la capacitación

¹⁷⁰Bauman, Z. (2002), p. 2

- Los/las Capacitadores/as

1. Los Objetivos de la capacitación

La pregunta "¿para qué capacitar?" no es trivial pero tampoco es novedosa: ya en los '90 Howard Gardner hablaba del "silencio respecto a los objetivos"¹⁷¹ que caracterizaba los debates educativos de fin de siglo. En el caso de la Economía Social también debe ser una interrogación permanente.

El sentido de la capacitación y la construcción de conocimientos en la Economía social que aquí planteamos se inscribe dentro de la lucha por mejores condiciones de vida para todas las personas, en un horizonte de transformación social basado en dinamismos que tiendan a equiparar las posibilidades de acceso colectivo a los beneficios materiales de los que es posible disponer en la actual etapa de desarrollo de la humanidad.

Esta capacitación se inscribe en una "educación (...) no academicista, puesto que ésta -la academicista- se regodea con la sonoridad de las palabras, con la descripción de los conceptos, y no con la comprensión crítica de lo real que, en lugar de ser, también, puramente descrito, debe ser transformado"¹⁷². Este criterio implica una elección, ya que asume la capacitación y el conocimiento como herramienta de emancipación y promoción de la justicia y la solidaridad social. En palabras de Boaventura de Sousa Santos: "la tensión entre regulación y emancipación fue traducida epistemológicamente en la dualidad entre dos formas de conocimiento, ambas ancladas en los fundamentos del paradigma de la modernidad: el conocimiento-emancipación y el conocimiento-regulación. El conocimiento-emancipación implica una trayectoria entre un estado de ignorancia, al que llamo colonialismo, y un estado de conocimiento, al que llamo solidaridad. El conocimiento-regulación implica una trayectoria entre un estado de ignorancia, al que llamo caos, y un estado de conocimiento, al que llamo orden"¹⁷³.

Esto requiere que la capacitación de individuos, organizaciones y agencias estatales promueva simultáneamente

- la construcción de sujetos colectivos (sentido de *nosotros*, sentido de *movimiento*),
- dinamismos participativos en el seno de la sociedad y
- plataformas distribuidas de conocimiento que articulen un conjunto de actores (universidades, institutos de estudio e investigación, organizaciones sociales, agencias del estado, etc.).

Estos objetivos pueden aparecer como muy generales, pero se aclaran si se los contraponen a algunos otros objetivos en dirección contraria, que presentan serios riesgos y suelen estar naturalizados, a veces explícitamente y otras veces como *curriculum oculto* en las actividades de capacitación, a saber:

¹⁷¹Gardner, H. (1993), p. 201

¹⁷²Freire, P. (1998), p. 16

¹⁷³Boaventura de Sousa Santos (2003), p. 260

- Uno de los principales objetivos que acarrea severos riesgos (y que debería ser advertido y eliminado) es la manipulación de la capacitación y el conocimiento como instrumentos de regulación, disciplinamiento y control social. Ya hemos mencionado en el capítulo de Economía Social y Capacitación, que la imagen por excelencia de esta idea del conocimiento como artefacto regulatorio es la denominación de *disciplina* a un determinado campo del conocimiento.

- Un segundo objetivo riesgoso es aquel que limita la capacitación al *rescate de naufragos*, es decir, a la recuperación y reinserción de individuos en el mismo sistema que los expulsó. Esto puede ser un objetivo bienintencionado, pero si se lo sobreestima, puede implicar una percepción (radicalmente diferente de la que planteábamos en capítulos anteriores) basada en un diagnóstico social, económico y político que asume resignadamente la inevitabilidad del actual estado de cosas -lo que en inglés se denomina como filosofía "TINA" (there is no alternative)- el congelamiento de la historia y el capitalismo como estación terminal de la condición humana. No obstante, si bien puede ser un objetivo bienintencionado, a veces puede encubrir una actitud autocomplaciente de *capacitadores* poco dispuestos a recibir cuestionamientos que modifiquen sus rutinas educativas.

- El tercer objetivo riesgoso es absolutizar la búsqueda de la *excelencia*. Esto puede derivar en la exagerada orientación a formar *expertos* motivados por el prestigio individual y con baja disposición al crédito colectivo. Este perfil de experto puede ser decididamente contraproducente, y su generalización puede implicar la producción de escenarios semejantes a lo que en forestación se denomina *desiertos verdes*, es decir: ejemplares notables y destacados, pero altamente depredadores de recursos y que no promueven a su alrededor el desarrollo de otras formas de vida.

De todas maneras, todos estos son objetivos cuyos riesgos pueden ser controlados si se los subordina adecuadamente a los objetivos principales postulados en los primeros párrafos. En todo caso, se trata de explicitar cuáles son los objetivos -generales y específicos- de la capacitación, ya que uno de los riesgos es la falta de objetivos, es decir, un "saber para nada", en palabras de Foucault: "... la inercia atareada de quienes profesan un saber para nada, una especie de saber suntuario, ... una de las sociedades secretas sin duda más antiguas y también más características de Occidente, una de esas sociedades secretas extrañamente indestructibles, desconocidas, me parece, en la Antigüedad y que se formaron en los primeros tiempos del cristianismo, en la época de los primeros conventos, sin duda en los confines de las invasiones, los incendios y los bosques. Me refiero a la grande, tierna y cálida francmasonería de la erudición inútil"¹⁷⁴. O peor aún, el riesgo mayor de una erudición orientada a obtener posiciones de privilegio o poder¹⁷⁵.

¹⁷⁴Foucault, M. (2000), p. 18

¹⁷⁵Freire, P. (1986), p. 111

2. Las capacidades

En los procesos de capacitación es importante definir (y revisar periódicamente) qué tipo de capacidades se intenta desarrollar y promover. Esto es parte de la necesaria tarea de prevención del uso de la capacitación como actividad *autoevidente*, que no precisaría ser definida ni sometida a discusiones, por considerarse *obviamente* necesaria. Pero además, constituye una herramienta fundamental para contribuir a evaluar los resultados de la capacitación.

En todos los niveles, no se trata de desarrollar *cualquier* capacidad, sino de competencias y calificaciones en cuestiones socio-económicas, a partir del despliegue de capacidades que contribuyan al desarrollo de:

- disposiciones asociativas, democráticas, solidarias e incluyentes
- recursos para la comprensión de procesos y sistemas socioeconómicos dando cuenta de sus múltiples dimensiones (particularmente políticas)
- aptitudes para el abordaje asociativo de problemas
- condiciones para la búsqueda de convergencias entre el interés individual y colectivo

Es evidente que no basta con desarrollar todas estas disposiciones, recursos, aptitudes y condiciones en los individuos, sino que deben configurarse gradualmente estructuras, dinamismos e institucionalidades que las estimulen sinérgicamente. Es habitual escuchar frases como "lo que aprendí no me sirvió para nada" o "tuve que aprender todo de nuevo". Esto desnuda la existencia de *capacitaciones que no capacitan*, y remite a la definición de Howard Gardner sobre la comprensión: "... un individuo *comprende* siempre que es capaz de aplicar sus conocimientos, sus conceptos o sus habilidades (de forma abreviada, a partir de aquí, sus conocimientos) adquiridos en algún tipo de entorno escolar, a alguna situación o caso nuevo, en el que dicho conocimiento resulte relevante. Por inferencia, pues, un estudiante no consigue comprender si es incapaz de aplicar dicho conocimiento, o si aplica un conocimiento inadecuado a la nueva situación".¹⁷⁶

También es importante identificar diferentes capacidades, que deben ser desarrolladas:

Cognitivas: En este rubro incluimos capacidades tales como: reflexividad, identificación/discriminación de información relevante, acceso a información, conocimientos, capacidad de aprendizaje y disposición al aprendizaje -particularmente necesaria en ambientes inestables o transicionales-, creatividad, etc. Si bien no deben ser sobreestimadas, y requieren ser complementadas con otras, constituyen un piso de capacidades cuyas limitaciones no puede hacer ignorar su carácter esencial.

¹⁷⁶Gardner, H. (1993), p. 202

Económicas: Aquí agrupamos la capacidad de supervivencia, de identificación de oportunidades, de aprovechamiento de recursos y condiciones disponibles. Si bien este grupo de capacidades tienen componentes cognitivos, también pone en juego componentes intuitivos y de otra índole, por lo que es importante diferenciarlas. Pero además, es interesante su consideración por separado, porque muchas veces las preocupaciones económicas tienen una elevada prioridad en personas y organizaciones, absorbiendo una enorme proporción de sus recursos (en ambos casos -personas y organizaciones- esta cuestión puede llegar a sobredeterminar la misma misión y los objetivos). Las capacidades económicas deben ser permanentemente contextualizadas y relativizadas en el conjunto de las demás capacidades.

Políticas: Algunas de las capacidades que incluimos en este grupo son: mirada amplia y visión de largo plazo, percepción del potencial de incidencia de acciones y acontecimientos, ubicuidad (capacidad de ubicarse en distintos escenarios), poder (de construcción de consensos y escenarios, credibilidad, etc.). Al igual que las capacidades económicas, deben ser relativizadas y contextualizadas para no caer en la manipulación. Aunque la capacidad política suele ser identificada con *picardía* y otros atributos no muy valorados, debe reconocerse que este grupo de capacidades incluye aptitudes muy valiosas para el aprendizaje y percepción (en un sentido amplio) que debe ser rescatada y valorada.

Las 3 *capacidades* anteriores (cognitivas, económicas, políticas) presentan una deficiencia fundamental: no tienen en cuenta aspectos esenciales de la *subjetividad* que también deben ser objeto de capacitación. En este sentido, Paul Ricoeur plantea, citando a Hobbes: "Conocemos por su nombre las tres pasiones primitivas que, juntas, caracterizan el estado de naturaleza como 'guerra de todos contra todos'. Son la competencia, la desconfianza, la gloria: 'la primera impulsa a los hombres a atacar por el provecho; la segunda, por la seguridad, y la tercera, por la reputación'¹⁷⁷, y agrega más adelante: "...la negación de reconocimiento halla en la desconfianza su experiencia más cercana y en la vanidad su motivación más profunda" siendo la vanidad "otro nombre de la gloria"¹⁷⁸. Estas tres "pasiones primitivas" deben ser objeto de la capacitación, aunque su tratamiento no puede limitarse a la comunicación de contenidos. Las siguientes *capacidades* pueden constituir una *puesta en palabras* de estas cuestiones:

Relacionales: Las capacidades relacionales incluyen atributos tales como la disposición asociativa, la conciencia de derechos y la autonomía. La disposición asociativa debe cultivarse y perfeccionarse, porque, si bien es un atributo intrínsecamente humano, en una sociedad sometida a constantes presiones hacia la individualización puede llegar a clausurarse, debilitarse o incluso enmascararse en una idea de

¹⁷⁷Ricoeur, P. (2006), p. 209-210

¹⁷⁸Ricoeur, P. (2006), p. 210

solidaridad social que dosifica la disposición asociativa sublimándola en *fugaces llamaradas de solidaridad, ya sean periódicos carnavales de compasión y caridad o esporádicos estallidos de hostilidad, júbilo o tristeza colectiva*¹⁷⁹. También es importante la capacidad de reconocimiento del Otro, sobre todo en su carácter de precondition del conocimiento (Ricoeur)¹⁸⁰.

Morales: Los valores, sentidos y principios deben ser tematizados, no en abstracto, sino con referencia a situaciones concretas, explicitando en cada caso qué valores se ponen en juego y sus eventuales contradicciones y modos de resolución.

Actitudinales: Se trata de las *capacidades* que configuran el cuerpo de atributos a construir en los destinatarios individuales. Tal vez podrían sintetizarse en la idea de *promotor de Economía Social*. Pero esto se despliega en varias dimensiones:

- Actitud y aptitudes de **formador**
- Disposición al **aprendizaje**
- Predisposición a comunicar y -sobre todo- a facilitar la **comunicación**
- **Voluntad:** Rancière afirma que "el hombre es una inteligencia al servicio de la voluntad"¹⁸¹ y "el primer vicio (de la inteligencia) es la pereza". La capacitación debe construir -y eventualmente reconstruir- voluntades. En algunos casos, es posible que se deba empezar desde más atrás, diferenciando voluntad y voluntarismo, y volviendo a hacerle un lugar a la palabra *voluntad* en el lenguaje cotidiano.
- **Actitud de búsqueda:** el promotor de Economía Social es un *buscador*, con una permanente actitud de interrogación y búsqueda de nuevas respuestas y alternativas. En esto juega un papel importante la *curiosidad*, ya señalada por Paulo Freire como *motor de creatividad e impaciencia ante el mundo que no hicimos*¹⁸². La curiosidad no es fácil de cultivar en individuos adultos, pero es fundamental su consideración como una capacidad que debe ser aprovechada cuando existe y desarrollada en cuanto sea posible. La actitud de "*estar de vuelta*" se contrapone al desarrollo de capacidades, porque la capacitación propicia ponerse en marcha, para *ir hacia* determinados objetivos.

Esta enumeración no pretende ser taxativa, sino simplemente enunciativa. Además, cada una de estas *capacidades* requieren plazos y procedimientos diferentes para ser desarrolladas.

También es importante conocer desde dónde partimos, porque nunca se comienza de cero. Si bien es largamente aceptada la crítica a la *educación bancaria* -en términos de Paulo Freire- muchas veces los procesos de capacitación sólo consideran *contenidos* a los saberes comunicados por los docentes.

¹⁷⁹Cfr. Bauman, Z. (2002), p. 3

¹⁸⁰Desarrollado en el capítulo sobre Conocimiento y transformación social

¹⁸¹Rancière, J. (2007), p. 76

¹⁸² Cfr. Capítulo 2

Como criterio general, la capacitación orientada a formar promotores de Economía social debería -en principio- priorizar los aspectos actitudinales, pero esto es sólo *en principio*, ya que no pueden establecerse pautas generales de ponderación universal de cada una de estas capacidades, debido a que su pertinencia depende de los destinatarios particulares y sus contextos sociales, económicos y políticos.

3. Los Destinatarios de la capacitación

El carácter de *movimiento* que requiere la Economía Social anticipa un perfil muy diversificado en los destinatarios de la capacitación. Debemos reiterar que la capacitación para la promoción de la Economía Social debe apuntar a personas y colectivos, por lo que allí tenemos una primera división de las capacidades a desarrollar, clasificadas según el destinatario:

1. del individuo: como persona, sujeto autónomo y ciudadano solidario y responsable
2. de la organización: como grupo de personas, conciente de su misión
3. del subsistema de Economía Social, como escenario y vehículo de construcción de Otra Economía

Si bien pueden presentarse contradicciones entre los diferentes niveles, las prácticas de capacitación deben contribuir simultáneamente a:

- la autonomía de los sujetos¹⁸³, y mediante
- la articulación entre personas y organizaciones, promover
- la construcción de sujetos colectivos

Enumeramos en forma indicativa algunos de los potenciales destinatarios de la capacitación en Economía Social:

- Agentes y funcionarios estatales (municipales, provinciales y nacionales)
- Integrantes de organizaciones sociales, comunitarias y gremiales
- Integrantes de movimientos sociales y políticos
- Docentes y capacitadores, de distintos niveles del sistema educativo público y de instituciones de la sociedad civil

¹⁸³"Quien enseña sin emancipar, embrutece. . Y quien emancipa no tiene que preocuparse por lo que el emancipado debe aprender. Aprenderá lo que quiera, tal vez nada." Ranciere, J. (2007), p. 33

- Emprendedores e integrantes de organizaciones socioeconómicas (empresas comercializadoras de la economía social, empresas recuperadas, etc.)
- Participantes de espacios multiactorales y de gestión público-privada (CLES, redes, agencias de desarrollo local, etc.)
- Profesionales, técnicos, investigadores y estudiantes interesados en profundizar de manera multidisciplinaria los contenidos de la Economía Social y Solidaria
- Integrantes de formas asociativas abocadas a la provisión o generación de servicios básicos (infraestructura barrial –agua, gas, vivienda-, mejoramiento del hábitat, transporte, comunicación), tanto formales (cooperativas, mutuales, consorcios) como informales
- Integrantes de iniciativas sociales territoriales (culturales, educativas, asistenciales -comedores, salas médicas-, de comunicación popular, etc.)

4. El Método en la capacitación

La diversidad de objetivos, capacidades y destinatarios prefiguran una diversidad metodológica para la capacitación en Economía Social. No obstante, es posible plantear algunos criterios básicos:

a. El método y la metodología. Es importante tener en cuenta que, mientras el método es el camino que vincula el contenido con el sujeto aprendiente, las metodologías son las técnicas instrumentales aplicadas: "... se confunde a menudo *el método* con las *diferentes técnicas* utilizadas en las prácticas educativas específicas. Es cierto que las técnicas remiten en última instancia a opciones metodológicas, pero no hay que confundir esos planos... Cuando se confunde al *método* con la *metodología*, entendida como un conjunto de técnicas, y cuando éstas se limitan a ser 'participativas', la Educación Popular deja de ser una práctica pedagógica para convertirse en simple animación social."¹⁸⁴

Esta consideración es una advertencia contra el *tallerismo*, entendido como una excesiva atención hacia las *formas* participativas sin un correspondiente rigor en los contenidos y en los resultados.

b. Las preguntas. En los procesos de capacitación resulta clave *hacer/se preguntas*. Esto tiene especial fecundidad cuando no se lo utiliza como un simple procedimiento para llegar a una meta ya conocida por el capacitador, tal como plantea Ranciére en su crítica al método socrático: "el método socrático, aparentemente tan cercano a la enseñanza universal, representa la forma más temida de embrutecimiento. El método socrático de la interrogación que pretende conducir al alumno a su propio saber es, de hecho, el de un domador de caballos... De jineteada en jineteada, la mente llega a una meta ...

¹⁸⁴Matthias Preiswerk: "Educación Popular y Teología de la Liberación", p. 62-63

se asombra de alcanzarla, se da vuelta, ve a su guía, el asombro se vuelve admiración, y esa admiración lo embrutece..."¹⁸⁵

c. La motivación/sensibilización. Si aceptamos que el desarrollo de capacidades no puede limitarse a *sobreañadir* un cuerpo de conocimientos al *stock* de informaciones preexistentes en el cerebro de los destinatarios -ya sea almacenado compartimentadamente o librado a su suerte- resulta fundamental operar sobre la motivación y sensibilización de los sujetos involucrados. No se trata solo de que "los cambios de estado de ánimo y de intereses ofrecen oportunidades pedagógicas"¹⁸⁶, sino algo más profundo, de la índole del "sufrimiento como fuente de conocimiento" planteado en algunas corrientes teológicas¹⁸⁷, o del "Qual" mencionado por Federico Engels: "*Qual* es un juego de palabras filosófico. *Qual* significa, literalmente, tortura, dolor que incita a realizar una acción cualquiera... el místico Böhme transfiere a la palabra alemana algo del término latino *qualitas* (calidad). Su *Qual* era... un principio activo... un movimiento que incita a la acción"¹⁸⁸

d. La lectura. Es necesario insistir en el valor de la lectura, que ha sido descuidada por algunas variantes de la educación popular *realmente existente*, sobre todo destacando su valor *emancipador*, largamente fundamentado, y recordado por Rancière, al permitir "que la inteligencia de sus alumnos se enfrentara con la del libro... se habían disociado las dos funciones que la práctica del maestro explicador pone en relación, la del sabio y la del maestro. Y así también se habían separado, se habían liberado una respecto de la otra, las dos facultades en juego en el acto de aprender: la inteligencia y la voluntad ... En el acto de enseñar y de aprender hay dos voluntades y dos inteligencias. Se llamará *embrutecimiento* a su coincidencia."¹⁸⁹

e. Abrirse a otras experiencias. Una de las inercias más *discapacitantes* es el confinamiento de personas y colectivos en escenarios reducidos, sin una adecuada comunicación con otras experiencias. En las prácticas de capacitación se ha verificado sobradamente que la posibilidad de conocer otras prácticas y visitar otras geografías provee una apertura mental difícil de alcanzar por otros medios. De alguna manera, se trata de recuperar (en sentido amplio) la capacidad de aprendizaje que provee el concepto de *museo*, dilatando su "capacidad de entusiasmar ..., de enseñar..., de estimular su capacidad de comprensión y lo más importante, de ayudarles a asumir la responsabilidad de su propio aprendizaje futuro"¹⁹⁰

f. Capacitar es intervenir (y viceversa). Debe tenerse en cuenta que la capacitación -en la medida que incide en las percepciones y conductas y opera sobre los vínculos de los destinatarios- es un modo de

¹⁸⁵Ranciere, J. (2007), p. 82

¹⁸⁶Gardner, H. (1993), p.207

¹⁸⁷Es importante aclarar que no se trata de un planteo inscripto en la teología "sacrificial". Cfr.: Guillermo Fernández Beret, OP: El sufrimiento de las víctimas y el conocimiento teológico. Un Aporte desde la Teología de la Liberación (mimeo, 2002)

¹⁸⁸F. Engels (1971), p. 11 y 12

¹⁸⁹Ranciere, J. (2007), p. 28

¹⁹⁰Gardner, H. (1993), p. 212

intervención. Recíprocamente, toda intervención social tiene efectos pedagógicos, que deben ser identificados y evaluados en sus consecuencias *capacitantes* (en la medida que se acompañen con prácticas reflexivas), sin descartar que también pueden ser *discapacitantes* (en la medida que prioricen el disciplinamiento o la subordinación). A partir de aquí, es interesante priorizar el fortalecimiento de los escenarios multiactorales -ya sea como criterio de selección de los destinatarios o como horizonte de la intervención- para evitar que la capacitación se constituya en un cauce del encapsulamiento o tribalización de las organizaciones.

g. Diversidad de caminos. Más allá de otros criterios, es importante la flexibilidad que no limite la metodología a un único procedimiento, ya que existen múltiples vías de acceso a los diferentes temas, todas ellas igualmente válidas, que deben ser aplicados según el contexto y los destinatarios. Howard Gardner lo plantea de esta manera: "... cualquier concepto que valga la pena enseñar puede abordarse al menos de cinco maneras distintas... Podemos pensar en el tema en cuestión como una habitación con cinco, o más puertas o puntos de acceso... (esto permite) desarrollar las múltiples perspectivas que son el mejor antídoto para el pensamiento estereotipado"¹⁹¹. Estos cinco caminos -según Gardner- pueden ser:

1. **Narrativo.** Esta variante debe tenerse especialmente en cuenta con destinatarios con fuerte predisposición a este estilo comunicativo
2. **Lógico-cuantitativo.** Se refiere al procedimiento deductivo, de base conceptual y argumental.
3. **Fundamental.** Parte de la base filosófica, o etimológica de las cuestiones en juego.
4. **Estético.** Utiliza como disparador la apelación a los aspectos sensoriales, artísticos y expresivos.
5. **Experimental.** Puede tratarse de escenarios simulados o reales de experimentación.

Todos ellos pueden ser utilizados en forma alternativa o complementaria.

5. Los/las Capacitadores/as

Resulta difícil y hasta contradictorio con los conceptos desarrollados a lo largo de este trabajo intentar definir un sujeto capacitador diferente de los destinatarios. Desde las afirmaciones de Paulo Freire respecto de los educandos como "sujetos reales de la construcción y de la reconstrucción del saber enseñado, al lado del educador, igualmente sujeto del proceso"¹⁹², hasta las críticas de Rancière al "maestro explicador": "maestro es quien mantiene a quien busca en su camino, en donde él es el único que busca y no deja de buscar"¹⁹³, ... "la explicación no es necesaria para remediar la incapacidad de comprender. Por el contrario, justamente esa incapacidad es la ficción estructurante de la concepción

¹⁹¹Gardner, H. (1993), p. 215

¹⁹² Ver Capítulo 2

¹⁹³Ranciere, J. (2007), p. 51

explicadora del mundo. Es el explicador quien necesita del incapaz y no a la inversa; es él quien constituye al incapaz como tal. Explicar algo a alguien es, en primer lugar, demostrarle que no puede comprenderlo por sí mismo. Antes de ser el acto del pedagogo, la explicación es el mito de la pedagogía, la parábola de un mundo dividido en espíritus sabios y espíritus ignorantes, maduros e inmaduros, capaces e incapaces, inteligentes o estúpidos."¹⁹⁴. Todo esto provee agudas advertencias respecto de la incongruencia de diferenciar sujeto y objeto de la capacitación, ya que se trata de *sujetos que se capacitan*, en un proceso que implica diversidad de roles. Esta afirmación no es particularmente novedosa, ya que todo docente reconoce la oportunidad de aprendizaje que le provee su rol, así como la llamada *formación docente* es un reconocimiento de la necesidad de organizar y sistematizar los requerimientos de capacitación.

En principio, se trata de los mismos actores que han sido identificados como destinatarios de la capacitación o que interactúan con ellos, y que pueden ser agrupados en los siguientes escenarios:

- las áreas de capacitación de los ministerios y organismos autárquicos del Estado (INTA, INTI, etc.)
- las áreas específicas de capacitación del Estado Nacional y los Estados Provinciales (INAP, IPAP, etc.)
- el sistema educativo, incluyendo:
 - las universidades
 - las tecnicaturas (especialmente las tecnicaturas sociohumanísticas)
 - el sistema de formación profesional
 - los institutos de formación docente
 - el sistema de educación básica y media
- el sistema de investigación
- las organizaciones no gubernamentales para el desarrollo (ONGD)
- los movimientos sociales y socioeconómicos

En síntesis: estos *horizontes* traccionados por los interrogantes: "¿para qué?-¿qué?-¿a quiénes?-¿cómo?-¿quién/quienes?", apuntan a contextualizar las actividades de capacitación, más allá de formatos y contenidos, proveyendo elementos para la explicitación de su rol e influencia, con la mirada puesta en la advertencia del epígrafe, en el sentido de promover el desarrollo de capacidades con efectos concretos en la construcción de Otra Economía.

¹⁹⁴Ranciere, J. (2007), p. 21

Capítulo 8. Capacitación, conocimiento y transformación social¹⁹⁵

Cuando Albert Einstein estaba en el Institute for Advanced Studies, le encantaba caminar por los bosques. Una vez, un admirador le preguntó: '¿Siempre lleva una libretita para anotar las ideas que se le ocurren?', y Einstein respondió: 'En realidad, ideas he tenido solo dos y me parece muy improbable que se me ocurra una tercera durante un corto paseo'. Albert Hirschman¹⁹⁶

El concepto de *conocimiento* ha estado presente a lo largo de todo este trabajo desde la referencia a los antecedentes teóricos, los que prácticamente en todos los casos relacionan de alguna manera la cuestión de la capacitación con el conocimiento. A continuación intentaremos profundizar cuáles son las diversas formas de relacionar conocimiento y capacitación, así como la incidencia que estas diversas formas pueden tener en los procesos de reproducción y transformación social.

La reproducción de desigualdades sociales, pero sobre todo su naturalización y convalidación, no se asientan únicamente en la propiedad de los medios materiales de producción sino también en los aparatos ideológicos, incluyendo los circuitos de producción y gestión del conocimiento. Indagar sobre las características, condiciones y mecanismos de esta incidencia es una tarea no trivial para verificar tanto la consistencia como la coherencia y funcionalidad de las formas de conocer en la producción-reproducción de las bases materiales de la sociedad, y consiguientemente, la posibilidad de ese "otro mundo posible", proveyendo elementos de análisis para prevenir la sustitución de ciertas formas de dominación por otras.

Tanto el modo de entender el conocimiento como las implicancias de las formas de producirlo, apropiarlo, transmitirlo, distribuirlo y gestionarlo, tienen incidencia en el proceso de producción y reproducción de la sociedad, afectando la factibilidad, sentido e intensidad de los procesos de transformación social. En otras palabras: el *modo de producción* del conocimiento -al igual que el modo de producción de bienes materiales- también produce *sociedad*. Los procedimientos, roles y vínculos entre los sujetos involucrados, así como los protocolos de legitimación y construcción de consensos asociados a la construcción de conocimientos (y no sólo el contenido –carácter, sustancia- de dichos conocimientos) resultan altamente relevantes en la cuestión del poder-contrapoder y en materia de hegemonía-contrahegemonía, por lo que tienen una influencia decisiva en los procesos de transformación (o reproducción) social¹⁹⁷.

¹⁹⁵ Este capítulo está basado en una ponencia presentada en el XI Congreso de la Sociedad Latinoamericana de Estudios sobre América Latina y el Caribe (Solar), Bahía Blanca, 18 de noviembre de 2008

¹⁹⁶ Albert Hirschman, Entrevista sobre su vida y obra. Desarrollo Económico N° 140, 1996, p. 652

¹⁹⁷ En la enumeración anterior no menciono a los criterios, los contenidos ni las áreas del conocimiento -que han sido abordados en otros apartados-, sino que me concentro en los modos y las condiciones de construcción. Esto no significa que

Según Foucault: "... en la base, en el punto de remate de las redes de poder, no creo que lo que se forme sean ideologías. Es mucho menos y, me parece, mucho más. Son instrumentos efectivos de formación y acumulación del saber, métodos de observación, técnicas de registro, procedimientos de investigación y búsqueda, aparatos de verificación. Es decir que el poder, cuando se ejerce en sus mecanismos finos, no puede hacerlo sin la formación, la organización y la puesta en circulación de un saber o, mejor, de aparatos de saber que no son acompañamientos o edificios ideológicos."¹⁹⁸

Toda capacitación implica una determinada concepción del conocimiento, de sus modos de producción y reproducción, así como de la forma en que se metaboliza en las organizaciones. Por esto, es necesario indagar sobre el sentido del conocimiento, en búsqueda de "una diferente comprensión del acto de conocer"¹⁹⁹, porque de esta consideración dependerá en gran medida la posibilidad que la capacitación tenga efectiva incidencia en la transformación social y particularmente, en la construcción de Otra Economía.

Conocimiento e información

Es importante comenzar recordando la diferencia entre los conceptos de información y conocimiento, ya que es habitual usarlos en forma simultánea, a veces incluso como sinónimos. Por un lado, es inevitable remitirse a la ciencia física y su incidencia en el modo de entender el conocimiento, en especial la postulación de que el simple acto de observar modifica lo observado. Este enfoque jerarquiza la incidencia del sujeto (sujetos) en el proceso de generación del conocimiento, ya que sugiere que la misma realidad es construida en la interacción del sujeto con el mundo exterior (y de diversos sujetos entre sí). En palabras de W. Buckley: "el conocimiento no es el resultado de una recepción pasiva de los datos informativos a través del complejo sensorial, sino más bien algo que sin cesar se construye y reconstruye mediante un intercambio constante entre el individuo y su medio ambiente físico y social"²⁰⁰

Por otra parte, la clásica frase de H. Maturana, "todo hacer es conocer, todo conocer es hacer" asocia el conocimiento con la acción: no se trata de *ver* para después *hacer* (o de una división del trabajo en la que algunos *vean* para que otros *hagan*) sino de un *actuar* que no solo es traccionado por (y a la vez traccionante de) el conocimiento, sino que es en sí mismo parte del proceso de conocer. En este proceso, la información es un recurso, y el conocimiento acumulado (teorías, conceptos, explicaciones, procedimientos, etc.) es información, pero "la sola información no es suficiente para orientar la acción. En el momento en que se posee la información su utilización está mediada por un sujeto social, de tal

sean menos importantes, sino que el foco estará puesto en otro lado.

¹⁹⁸ Foucault, M. (2000), p. 41

¹⁹⁹ Freire, P. (1986), p. 111

²⁰⁰ Buckley, Walter: "La epistemología vista a través de la teoría de sistemas", en Bertalanffy y otros (1978), p. 221

suerte que lo que cada sujeto haga con la información disponible no depende sólo de ella y de las intenciones, sino del sujeto y de su contexto de trabajo"²⁰¹

Pero además, ninguna habilidad o competencia puede ser desdoblada sin pérdida en las partes o movimientos que la componen. Michael Polanyi menciona el ejemplo del pianista, o del concepto de *fisonomía*, para ejemplificar este abismo entre las partes y el todo. Y agrega que la posibilidad de emulación o imitación nos ofrece una guía hacia el aprendizaje de determinadas destrezas, pero finalmente debemos descubrirlas por nosotros mismos, ya que "ningún maestro puede hacer esto por nosotros"²⁰². En los fundamentos de la afirmación anterior, Michael Polanyi habla de *conocimiento estático* y *conocimiento dinámico*. Para referirse al primero, usa el sustantivo ("knowledge": conocimiento), y para referirse a este último, utiliza el verbo en gerundio ("knowing": conociendo), es decir, se refiere al *proceso de adquisición de conocimientos*, o sea, al *aprendizaje*²⁰³.

"El conocimiento (knowledge) es una actividad que podría ser mejor definida como proceso de *conocimiento* (knowing). A medida que el científico indaga sobre ciertas experiencias aún no comprendidas, lo mismo hacen aquellos que aceptan sus descubrimientos como conocimiento establecido, y lo aplican ante situaciones cambiantes desarrollándolo cada vez un paso más allá. La investigación es una indagación dinámica intensiva, mientras que el conocimiento es una investigación más *tranquila*. Ambos están siempre en movimiento de acuerdo a principios similares hacia un más profundo entendimiento de lo ya conocido."²⁰⁴

En esa misma línea, Mark Tomlinson²⁰⁵ plantea que el conocimiento tiene que ver con los resultados del aprendizaje (the outcome of learning), y diferencia *economía del conocimiento* (knowledge economy) de *economía aprendiente* (learning economy), ratificando que ésta última no sólo se refiere al *stock de*

²⁰¹ Dino Segura: Conocimiento e información, una diferencia enriquecedora. Museolúdica. Publicación del museo de la ciencia y el juego. Universidad Nacional de Colombia. No 9 Vol 5, Segundo Semestre de 2002 .

http://www.redacademica.edu.co/redacad/export/REDACADEMICA/ddirectivos/cartelera_ciencias/archivos/Informacixn_o_c onocimiento.pdf

²⁰² Michael Polanyi: Knowing and Being. The Competitiveness of Nations in a Global Knowledge-Based Economy. April 2005 - AAP Homepage. Mind, New Series, 70 (280) October 1961, 458-470.

²⁰³ "Esa dimensión dinámica es comprendida en el sentido de indicar el esfuerzo humano por adquirir, por conseguir apropiarse de nuevos conocimientos." José Rodríguez de Rivera: Michael Polanyi. Concepto de Conocimiento implícito. Dpto. Ciencias Empresariales. Universidad de Alcalá

(http://www2.uah.es/estudios_de_organizacion/epistemologia/polanyi_tacito_explicito.htm, consultado el 10 de diciembre de 2005)

²⁰⁴ "Knowledge is an activity which would be better described as a process of knowing. Indeed, as the scientist goes on enquiring into yet uncomprehended experiences, so do those who accept his discoveries as established knowledge keep applying this to ever changing situations, and to develop it each time a step further. Research is an intensely dynamic enquiring, while knowledge is a more quiet research. Both are ever on the move according to similar principles towards a deeper understanding of what is already known." . Michael Polanyi: Knowing and Being. The Competitiveness of Nations in a Global Knowledge-Based Economy. April 2005 - AAP Homepage. Mind, New Series, 70 (280). October 1961, 458-470.

²⁰⁵ Mark Tomlinson: : The learning economy and embodied knowledge flows. Centre for Research on Innovation and Competition (CRIC), University of Manchester. Discussion Paper No 26, February 1999.

conocimiento, sino también a las dinámicas de generación de nuevos conocimientos, en especial a través de la innovación.

Según Michael Peters²⁰⁶, al ser todo conocimiento fundamentalmente tácito, siempre incluye más de lo que podemos contar, ya que partes significativas del conocimiento -particularmente algunas que resultan esenciales desde el punto de vista económico- se manifiestan bajo formas de conocimiento *práctico* y tácito, más que teórico, o sea, formas de *know-how* y competencias que no pueden ser fácilmente codificadas o transferidas desde las personas a formatos digitales sin degradarse. Esto significa que el conocimiento no está depositado *en algún lugar*, donde hay que buscarlo o conseguirlo: cuando hablamos de este conocimiento *acumulado y objetivado* estamos hablando de *información* (M. Polanyi). Es por esto, que José Rodríguez de Rivera afirma que "el término 'transferencia' de conocimiento resulta inapropiado, porque el conocimiento no puede ser trasladado como las mercaderías. El 'receptor' reconstruye su versión del conocimiento del 'proveedor'" (traducción propia)²⁰⁷.

Sintéticamente, podríamos decir que la *información* es aquella parte del conocimiento que puede objetivarse (codificarse, almacenarse, organizarse, transmitirse, intercambiarse, etc.), pero el *conocimiento* es inescindible del sujeto cognoscente.

Conocimiento-capacitación y Economía Social

Según José Luis Coraggio: "En una sociedad moderna que pretende asumir un paradigma tecnológico basado en el conocimiento y la información, **los sistemas de producción, apropiación, circulación y uso del conocimiento se convierten en centrales**".²⁰⁸. Pero la centralidad de estos sistemas no se corresponde únicamente con los contenidos, el área temática, el carácter científico o tecnológico, si se trata de investigación pura o aplicada, o si hablamos de ciencias *duras* o *blandas*, sino también con el *modo de definir* y con el *modo de producir* el conocimiento. El carácter emancipatorio (o no) del conocimiento no es solo un atributo de su contenido sino del modo en que fue producido, en especial:

- los **roles y vínculos entre los sujetos** que intervinieron en su construcción, y
- la **no-fragmentación (integralidad) del conocimiento**, tanto en la generación como en su aplicación

²⁰⁶ Michael A. Peters (2006)

²⁰⁷ "The term *Knowledge 'transfer'* - is not quite appropriate, since knowledge is not moved as goods. The 'receiver' reconstructs his/her version of the 'supplier's' knowledge." José Rodríguez de Rivera: Michael Polanyi. Concepto de Conocimiento implícito. Dpto. Ciencias Empresariales. Universidad de Alcalá (http://www2.uah.es/estudios_de_organizacion/epistemologia/polanyi_tacito_explicito.htm, consultado el 10 de diciembre de 2005)

²⁰⁸ José Luis Coraggio: "Hacia un proyecto de Economía Social centrada en el trabajo: contribuciones de la Antropología Económica". Ponencia presentada en el "Seminario Internacional PEKEA, un saber político y ético para las actividades económicas", 10-14 septiembre 2002, CEPAL, Santiago de Chile, 2002, p. 5

Por esto es necesario afirmar que el conocimiento y la capacitación forman parte de un mismo sistema, en el que la capacitación es un momento inescindible del proceso de producción de conocimientos (y viceversa), donde los sujetos del conocimiento son simultáneamente sujetos de la capacitación, y ambas (conocimiento y capacitación) son dimensiones de un mismo proceso. La producción de conocimientos es simultáneamente un proceso de desarrollo de capacidades de los sujetos-productores, y la capacitación es un proceso abierto a la producción de conocimientos. En este sistema ninguno de los dos procesos está subordinado al otro, sino que la capacitación y producción de conocimientos en el marco de la Economía Social tiene una doble perspectiva:

1. **por un lado, la formación de agentes (construcción del sujeto colectivo) para la transformación**, teniendo en cuenta las múltiples dimensiones mencionadas anteriormente, cada una de las cuales se corresponde con diferentes acentos pedagógicos y competencias específicas
2. **simultáneamente, la construcción de dispositivos permanentes de capacitación y producción de conocimientos** en la perspectiva de la Economía Social como *economía aprendiente*

La integralidad del conocimiento

Desde el punto de vista de la **generación** del conocimiento, es obvio que la realidad no requiere ninguna construcción para ser integral, y el riesgo de fragmentación del conocimiento no se genera en el campo de la práctica social, sino en el campo de la práctica teórica, cuando el investigador –sujeto cognoscente- abstrae una parte de la realidad, y la elabora, analiza y sistematiza.

Desde el punto de vista de la **aplicación** del conocimiento, los modos de intervención deben dar cuenta de una visión y un horizonte global, ya que en un contexto con hegemonía del mercado capitalista, el carácter exitoso de cualquier experiencia parcial, aún inspirada en los mejores valores y criterios de la Economía Social –independientemente de su magnitud y escala- no garantiza su contribución al desarrollo de formas económicas alternativas y transformadoras.

Desde ambos puntos de vista -generación y aplicación del conocimiento- es necesario asociar las tareas de animación, intervención y movilización social con las actividades de capacitación y las tareas de investigación y producción de conocimientos.

Conocimiento y sujeto(s)

Asumiremos como punto de partida los consensos existentes con respecto al carácter *social* de la producción de conocimientos²⁰⁹, aunque todavía subsiste un concepto "elitista del conocimiento ... (que) puede encontrarse vivo en todo el sistema de educación tradicional que valoriza solo lo que se teoriza, se sistematiza, lo que está escrito, lo que se dice en la escuela."²¹⁰

Partiendo de este carácter *social* avanzaremos un paso más, o al menos sugeriremos la pertinencia del intento desde la perspectiva de la construcción de otra economía. ¿Cuál es ese paso? En pocas palabras: **la construcción de conocimientos debe ser articulada con la construcción de sujetos sociales**. El modo de construir conocimiento a través del despliegue de capacidades reflexivas multiactorales es una herramienta para este camino.

La íntima identificación entre *conocimiento* y *sujeto* del conocimiento, remite a la consideración de la diversidad de saberes, y sobre todo al rescate de los *saberes subordinados* o "saberes sometidos" (Foucault²¹¹). Esto incluye -pero excede- la valoración de los saberes tácitos/empíricos, superando el paradigma desarrollo-subdesarrollo que tiende a desvalorizar algunos saberes como atrasados o ingenuos y produce una autopercepción subestimada y un conocimiento dependiente.

El reconocimiento a la diversidad de saberes, en función de las culturas, experiencias y trayectorias pone un límite a la ilusión de *aprehensión total y exclusiva* de la realidad por parte de una determinada cosmovisión, aunque ésta reivindique para sí el atributo de exclusividad sobre la categoría de *científico*.

Esto significa superar los hábitos de descalificación del otro-diferente, recordando que "uno de los aspectos de la barbarie europea fue el de tratar de bárbaro al otro, al diferente, en lugar de celebrar esta diferencia y de ver en ella la ocasión de un enriquecimiento del conocimiento y de la relación entre los humanos"²¹².

²⁰⁹ Mannheim, K (1966), p. 75 sig., p. 344 sig. Destaco la siguiente frase: "los pensamientos y las ideas no son la creación de la inspiración aislada de los grandes genios... Subyaciendo ... están las experiencias colectivas históricas de un grupo que el individuo da por supuesto..." (p. 347)

²¹⁰ Marcos Arruda en Carlos Brandao (org.) Licoes da Nicaragua. A experiencia da esperanca. San Pablo, Papirus (1984), p. 110. Citado por Freire, P. (1986), p. 113

²¹¹ "... los saberes sometidos son esos bloques de saberes históricos que estaban presentes y enmascarados dentro de los conjuntos funcionales y sistemáticos ... saberes que estaban descalificados como saberes no conceptuales, como saberes insuficientemente elaborados: saberes ingenuos, saberes jerárquicamente inferiores, saberes por debajo del nivel del conocimiento o de la cientificidad exigidos. Y por la reaparición de esos saberes de abajo, de esos saberes no calificados y hasta descalificados ... ese saber que yo llamaría, si lo prefieren, saber de la gente (y que no es en absoluto un saber común, un buen sentido sino, al contrario, un saber particular, un saber local, regional, un saber diferencial, incapaz de unanimidad y que sólo debe su fuerza al filo que opone a todos los que lo rodean)- ... Se trata, en realidad, de poner en juego unos saberes locales, discontinuos, descalificados, no legitimados, contra la instancia teórica unitaria que pretende filtrarlos, jerarquizarlos, ordenarlos en nombre de un conocimiento verdadero, en nombre de los derechos de una ciencia que algunos poseerían... No es que reivindiquen el derecho lírico a la ignorancia y el no saber, no es que se trate de la negativa de saber o de la puesta en juego, la puesta de manifiesto de los prestigios de una experiencia inmediata, todavía no captada por el saber. No se trata de eso. Se trata de la insurrección de los saberes. No tanto contra los contenidos, los métodos o los conceptos de una ciencia, sino una insurrección, en primer lugar y ante todo, contra los efectos de poder centralizadores que están ligados a la institución y al funcionamiento de un discurso científico organizado dentro de una sociedad como la nuestra." (Foucault, 2000, p. 20-22)

²¹² Morin, E. (2006), p. 53

La validez de los diversos modos de conocer empieza a ser reconocido incluso por parte de los mismos Estados en los foros internacionales. En la sesión plenaria intergubernamental sobre agricultura llevada a cabo en Johannesburgo (Sudáfrica) en abril de 2008, en la que participaron 58 países²¹³, se afirmó la necesidad de evaluar "**tanto la ciencia y la tecnología estructuradas como los conocimientos locales y tradicionales**, (abordando) no sólo la producción y la productividad, sino también la multifuncionalidad de la agricultura y (reconociendo) que existen numerosas perspectivas del cometido y la naturaleza de los conocimientos, la ciencia y la tecnología agrícolas (CCTA)"²¹⁴.

Requiere, además, inscribir el necesario *diálogo de saberes*²¹⁵ dentro del *diálogo intercultural* (R. Fonet-Betancourt²¹⁶, R. Panikkar), sin limitarlo a su aplicación meramente instrumental o didáctica.

La **violencia simbólica** mediatizada a través del poder de nominación y calificación, y las pretensiones de primado -cuando no de exclusividad- de cierto tipo de racionalidad que podríamos llamar "eurocéntrica", en un sentido amplio²¹⁷, y que ha derivado en un extremo patológico denominado popularmente "pensamiento único" no es menos cruel y dañina que la violencia física.

Los vínculos entre los sujetos

El modo de construcción de conocimientos sobre la sociedad establece un tipo de vinculación entre las partes involucradas (planteado muy esquemáticamente: sujeto cognoscente y sujeto conocido), y le confiere una significación particular a cada uno de ellos. Reconocer la diversidad de conocimientos -y por lo tanto de los sujetos portadores- es un primer paso para recuperar la capacidad transformadora del conocimiento.

Para esto, es necesario orientarse hacia una modalidad de intervención que asuma que toda práctica social es una práctica cognitiva:

1. para fortalecer las iniciativas contrahegemónicas, como los nuevos movimientos sociales (ecologistas, indigenistas, feministas, desocupados), los intelectuales críticos, etc., tomando recaudos para prevenir su desactivación, cooptación, integración o confinamiento en *corralitos* que pueden aislar cada una de estos intentos en tentadores, confortables e inofensivos *refugios*.

²¹³ International Assessment of Agricultural Knowledge, Science and Technology for Development - Evaluación Internacional del Papel del Conocimiento, la Ciencia y la Tecnología en el Desarrollo Agrícola

²¹⁴ "... hay que integrar los conocimientos formales, tradicionales y locales. Los conocimientos tradicionales y locales constituyen un amplio acervo de conocimientos prácticos acumulados y de capacidad de generar conocimientos que son necesarios para alcanzar los objetivos de sostenibilidad y desarrollo. Los conocimientos tradicionales, la identidad y las prácticas de las comunidades indígenas y locales son, según el Convenio de las Naciones Unidas sobre la Diversidad Biológica, parte de sistemas de vida que permiten la conservación y la utilización sostenible de la biodiversidad...." (<http://www.agassessment.org/>)

²¹⁵ Sotolongo Codina, P. y Delgado Díaz, C. (2006), p. 68

²¹⁶ "la posibilidad fundante del diálogo es ... el despunte de la polifonía del logos filosófico". Fonet-Betancourt, R. (1994)

²¹⁷ Compartimos el criterio utilizado por Juan Carlos Gimeno Martín: "El término 'Europa' que subyace al concepto de eurocentrismo, es aquí utilizado más como expresión cultural que cartográfica; en este sentido... nos referiremos a Europa Occidental y Norte América...", Gimeno Martín, J. C. (2007), p. 666

2. para prevenir la expropiación de saberes, ya que al negar la posibilidad de distintas formas de conocimiento, se legitiman las prácticas de apropiación de otros conocimientos, los que son minimizados como *insumos* de la propia *producción* de conocimiento *verdadero*

3. la construcción de pensamiento autónomo es una pre-condición que habilita el proceso de constitución de sujetos colectivos con capacidad de transformar la sociedad en un sentido de mayor justicia e igualdad.

Esta tarea implica operar desde y hacia las subjetividades de los diferentes actores sociales (promotores y trabajadores sociales, funcionarios, militantes políticos, investigadores, animadores, educadores, etc.), ya que la representación de la realidad adoptada (ya sea construida en forma autónoma/cooperativa o inducida por otros) condiciona la capacidad de acción histórica de los sujetos individuales y colectivos.

El proceso de construcción de conocimiento puede constituir otra "relación de privación/expropiación" a las que se ven sometidos los sectores populares, conformando una elite promotora de nuevas hegemonías (o que simplemente lucha por un lugar dentro de las viejas hegemonías). Para evitar esto, es necesario "encarar acciones preventivas considerando también a quienes definen, describen, explican, interpretan la pobreza, como sujetos activos de posibles relaciones de privación"²¹⁸.

Una pista para este discernimiento pasa por indagar la *actitud* del investigador social, a saber, si destaca las carencias y despojos (los que denomina "procesos '*des*': **des**empleo, **des**afiliación, **des**calificación, etc.") o si por el contrario, destaca los procesos de lucha y autodeterminación ("procesos '*re*': **re**sistencia, **re**ivindicación, **re**definición –de la propia identidad-). Los procesos '*des*' construyen una identidad *negativa*, definiendo a las personas en función de lo que carecen²¹⁹.

Mirado desde la capacitación, esto se vincula con la recomendación de Howard Gardner, en el sentido de identificar y fortalecer las capacidades individuales para movilizarlas *productivamente*, ya que la trayectoria futura estará determinada por esas capacidades y no por las carencias, como afirma con cierto sarcasmo: "en la vida raramente se determinan los destinos de los individuos por lo que no son capaces de hacer"²²⁰.

Según Vasilachis, el proceso de privación de identidad se cristaliza cuando los pobres alcanzan estado público en los medios de comunicación, en donde son ratificados los procesos '*des*'. Muchas veces la resistencia y la lucha de los pobres no tiene una *representación discursiva* que le confiera estado

²¹⁸ Vasilachis de Gialdino, I. (2003); p. 256

²¹⁹ Vasilachis de Gialdino, I. (2003), capítulo III: "Las acciones de privación de identidad en la representación social de los pobres"

²²⁰ Gardner, H. (1993), p. 217

público como protagonistas (y no como *víctimas* o *carenciados*) y que exponga a los responsables de su situación. Y a continuación propone una *epistemología del Sujeto Conocido*: "La Epistemología del Sujeto Conocido viene a hablar donde la Epistemología del Sujeto Cognoscente calla, mutila o limita, e intenta que la voz del sujeto conocido no desaparezca detrás de la del sujeto cognoscente o sea tergiversada como consecuencia de la necesidad de traducirla de acuerdo con los códigos de las formas de conocer socialmente legitimadas"²²¹.

Coincidentemente, según Juan Carlos Gimeno Martín: "...el conocimiento de la gente, el conocimiento popular y/o nativo, sobre sí misma y sobre el mundo, el conocimiento de los otros y otras que piensan desde Oriente y desde el Sur, son conocimientos tan válidos como los producidos desde el Norte, Occidente, las metrópolis y la academia. Tomarse en serio este desafío significa construir las condiciones para que se produzca el diálogo entre conocimientos y no la jerarquía y la imposición de los últimos sobre los primeros: pensar con ellos y no sobre ellos, y también desde ellos, se convierte en la perspectiva metodológica a seguir (lo que hace necesario) un diálogo entre conocimientos situados, un diálogo desde la diversidad de las razones desde las que piensa la gente (desde donde son), como condición de un mundo donde la emancipación de unos (los europeos, los occidentales, los del Norte, etc.) no conlleve la subordinación, explotación, dominio de los 'otros no europeos'"²²².

Ambas perspectivas se inscriben en las formulaciones sobre la pertinencia del diálogo intercultural, tal como lo define Raúl Fonet Betancourt: "...reaprender a pensar desde la experiencia de la interculturalidad radica en la superación del paradigma de la dualidad "Sujeto-Objeto", en ir más allá de los límites marcados por un proceso cognoscitivo centrado en la dialéctica del sujeto conocedor y del objeto cognoscible, para fundar un movimiento dialéctico-dialógico cualitativamente superior, a saber, un movimiento de comunicación y comprensión sustentado por la libre y recíproca explicitación de la 'respectividad'."²²³. Esto no queda limitado a una cuestión metodológica, sino sustantiva, tanto que según Fonet Betancourt se trata de una "transformación que tendrá que ser más radical, por ejemplo, que las propuestas por el marxismo, por la teoría de la acción comunicativa o, incluso, por la filosofía de la liberación latinoamericana."²²⁴

En palabras de Enrique Dussel, se trata de reinscribir la tarea de investigación social como *praxis* esto es, como "manera actual de estar en el mundo ante otro"²²⁵, como *acción y relación*, como "obrar con y en el otro", y no como simple *poiesis*, que es el "obrar con o en la naturaleza"²²⁶. Esto requiere un trabajo previo de reconocimiento del otro como próximo-prójimo, y no como cosa, fuente, instrumento o

²²¹ Vasilachis de Gialdino, I. (2003), p. 23

²²² Gimeno Martín, J. C. (2007), p. 664

²²³ Fonet Betancourt, Raúl (1994), p. 56

²²⁴ Fonet Betancourt, Raúl (1994), p. 57

²²⁵ Dussel, E. (1986), p. 16 y siguientes

²²⁶ En este contexto cabría preguntarse si no corresponde limitar el concepto de "trabajo de campo" a los ingenieros agrónomos.

mediación²²⁷, que permita no sólo el *cara a cara*, sino el *nosotros*, reconocimiento que no tiene solamente connotaciones éticas o humanísticas, sino también específicamente epistemológicas. Paul Ricoeur plantea que el *reconocimiento* en sentido activo, y en especial el reconocimiento del otro ("como un sujeto de experiencia con igual razón que yo, sujeto capaz de percibirme a mí mismo como perteneciente al mundo de su experiencia"²²⁸) es un paso previo y condición del *conocimiento*²²⁹: "es del lado de las cosas y de sus relaciones diferentes con el cambio, según sean objetos usuales, seres animados o personas, como el reconocer se distingue de modo decisivo del conocer hasta el punto de que lo precede"²³⁰, dando luego un paso más adelante: "hasta el punto que se puede afirmar: reconocer es conocer"²³¹. Según Ricoeur, el reconocimiento opera en el plano de los dos troncos principales del conocimiento: la percepción (captación) de la realidad y el entendimiento (pensamiento)²³²

Esto significa que no es suficiente el reconocimiento de saberes como un simple recurso didáctico, aunque por supuesto que debe ser estimulado y valorado: "no hay ignorante que no sepa una infinidad de cosas y toda enseñanza debe fundarse en este saber, en esta capacidad en acto. Instruir puede, entonces significar dos cosas exactamente opuestas: confirmar una incapacidad en el acto mismo que pretende reducirla o, a la inversa, forzar una capacidad que se ignora o se niega, a reconocerse y a desarrollar todas las consecuencias de este reconocimiento. El primer acto se llama embrutecimiento, el segundo emancipación."²³³

En este plano puede verificarse la indivisibilidad entre el conocimiento y la capacitación, ya que el reconocimiento de la diversidad de saberes en la producción del conocimiento tiene su contrapartida en la capacitación caricaturizada como *sistema explicador* (Ranciere): "Antes del ser el acto del pedagogo, la explicación es el mito de la pedagogía, la parábola de un mundo dividido en espíritus sabios y espíritus ignorantes, maduros e inmaduros, capaces e incapaces, inteligentes o estúpidos. El truco característico del explicador consiste en ese doble gesto inaugural. Por un lado, decreta el comienzo absoluto: en este momento, y sólo ahora, comenzará el acto de aprender. Por el otro, arroja un velo de ignorancia sobre todas las cosas a aprender, que él mismo se encarga de levantar".²³⁴

La producción de conocimiento

²²⁷ Esto implicaría revisar las categorías de "informante clave", "encuestado", "entrevistado", etc., que convierten al sujeto en un mero objeto-dispenser-proveedor de datos

²²⁸ Ricoeur, P. (2006), p. 199

²²⁹ Ricoeur, P. (2006), p. 36

²³⁰ Ricoeur, P. (2006), p. 48

²³¹ Ricoeur, P. (2006), p. 56

²³² Ricoeur, P. (2006), p. 56 y 64

²³³ Ranciere, J. (2007), p. 9-10

²³⁴ Ranciere, J. (2007), p. 21

A partir de la consideración de la Economía Social como una economía aprendiente, la capacitación ya no es un componente o un momento de **trasmisión** del conocimiento, sino parte del sistema de **producción** de conocimientos y ambas (capacitación-conocimiento) integran el núcleo duro de la misma economía. En otras palabras: desde este modo de entender la capacitación y el conocimiento, no se capacita **para** la Economía Social ni se capacita **en** Economía Social, sino que la misma capacitación ES una dimensión de la Economía Social, así como las prácticas socioeconómicas -es decir, el modo en que un colectivo humano afronta las cuestiones de su reproducción material- constituyen el insumo ineludible de la reflexividad económica.

Michael Storper considera la reflexividad económica como la característica central (metacapacidad) del capitalismo contemporáneo: (La reflexividad económica es) "la posibilidad que tienen los grupos de actores en las distintas esferas institucionales ... para modelar el curso de la evolución económica. Pueden hacerlo porque ahora pueden reflexionar acerca del funcionamiento de su entorno en un modo que no está limitado a los parámetros existentes. Hoy más que nunca se puede pensar la economía y los entornos, y operar sobre ellos para transformarlos ... (Esto incluye) retroalimentaciones más profundas y más inmediatas por parte de estas estructuras complejas que nunca antes... Las consecuencias cualitativas de estas metacapacidades ... pueden ser resumidas en el **enorme salto en materia de reflexividad económica**"²³⁵

El potencial educativo de las prácticas de capacitación se debilita si estas prácticas no se asocian con los procesos de gestión de lo económico. La capacitación -entendida como proceso (auto)reflexivo de las prácticas sociales- debe incluir el abordaje y satisfacción de las necesidades, ya que si este aspecto central de la vida individual y colectiva (y las acciones vinculadas a ella: la gestión de recursos, los procesos individuales y colectivos de definición de las mismas, etc.) no es tenido en cuenta, o no se le inscribe en un horizonte de transformación social, la capacitación tiene pocas posibilidades de ir más allá del instruccionismo y su funcionalidad reproductiva.

Decíamos al principio de este capítulo que el modo de producción de conocimientos (proceso) es más decisivo que el conocimiento en sí mismo (producto) en la transformación social. Esto es así porque en el proceso de producción se establecen vínculos, se producen modos de sociabilidad y tiene lugar la *distribución primaria* del conocimiento-producto.

El así llamado *conocimiento científico* pretende atribuirse el monopolio de la única racionalidad posible, negando que existen otras formas de conocimiento, y que la "ciencia es sólo un modo de

²³⁵ Storper, M. (1997), p. 28 (traducción propia)

conocimiento"²³⁶, por lo que toda construcción científica es una *representación* de la realidad, entre otras posibles.

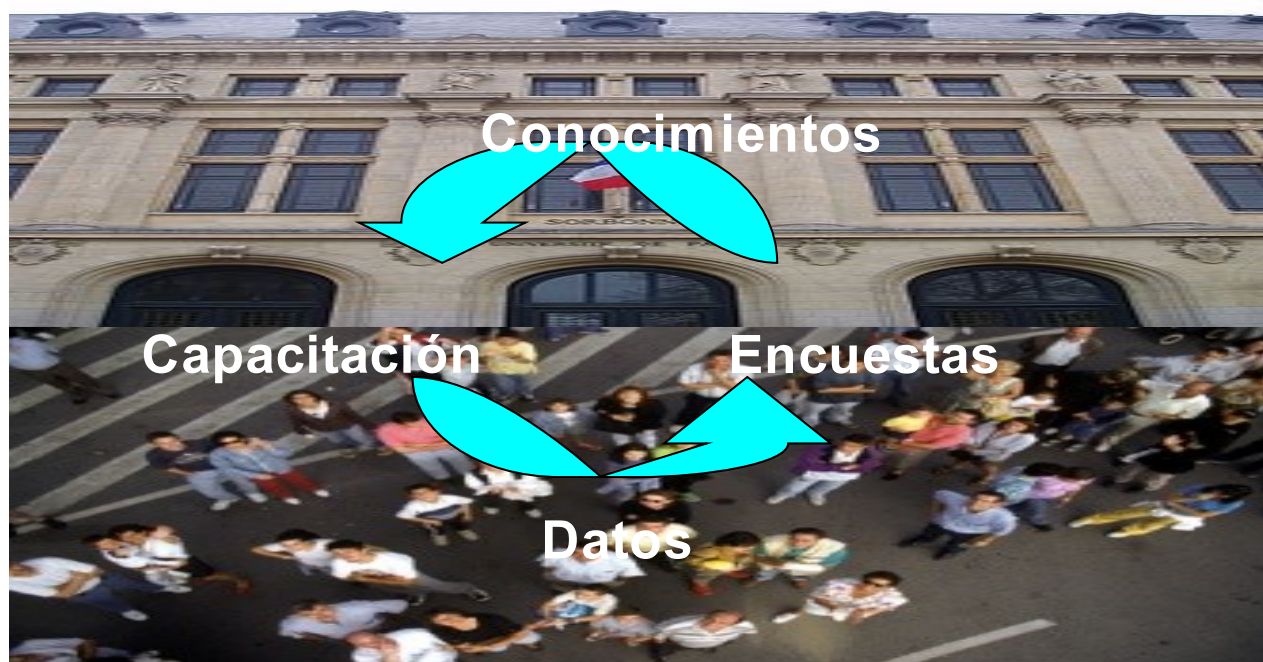
Más que la necesidad de aumentar el volumen de conocimiento-información se necesita un nuevo modo de producir conocimientos, particularmente en materia de ciencias sociales y dentro de estas en la economía, ya que el modo tradicional de producción de conocimientos de alguna manera se asimila a los **dispositivos extractivos**. El procedimiento típico es el siguiente: los investigadores indagan (encuestan) a un sector de la población, para *extraer* datos (materia prima, insumos)²³⁷. Posteriormente estos datos son utilizados para la *producción* de conocimientos. A su vez, estos conocimientos, una vez legitimados en los escenarios correspondientes, ya están listos para *regresar* a la población en forma de *divulgación*, *capacitación* o *enseñanza*. Aquí tiene lugar la *distribución secundaria* del conocimiento.

Este proceso podría compararse con la cuestión del deterioro de los términos del intercambio planteada hace varias décadas por la CEPAL, para referirse a los efectos de la división mundial del trabajo entre el Sur abocado a la producción de materias primas, y el Norte dedicado a la industrialización.



²³⁶ Zubiri, Xavier: Respectividad de lo real. De REALITAS III-IV: 1976-1979, Trabajos de Seminario Xavier Zubiri Madrid, 1979, pp. 13-43, <http://www.zubiri.org/works/spanishworks/Respectividad.htm> (consultado el 11 de noviembre de 2009)

²³⁷ "... flujo de información que convierte sujetos reales y actividades en datos, proyecciones de sombras de sujetos reales...". Massimo De Angelis: Hayeck, Bentham y la máquina global del trabajo: la aparición del panóptico fractal, en: Dinerstein, A. (2009) p. 139



Este proceso de producción es alienante porque implica la separación del sujeto del objeto producido -con fuertes consecuencias en la producción del mismo sujeto individual (subjetividad) y de los sujetos sociales (sociabilidad)- y naturaliza una relación desigual²³⁸.

Esto no pretende desmerecer el valor del trabajo de investigación, sino señalar un problema: esta escisión entre la práctica social de los investigadores -sujeto *conocido*- y la práctica reflexiva de los investigadores -sujeto *cognoscente*²³⁹-, bloquea el desarrollo de las capacidades reflexivas de los sujetos sociales, por dos motivos:

1. por un lado, porque se desdobra el proceso entre quienes piensan y quienes actúan (o mejor dicho, *supone* ese desdoblamiento)
2. por otra parte, debilita la constitución de sujetos sociales, porque el proceso de constitución del sujeto (individual y colectivo) se completa cuando al *hacer* se le agrega el *pensar* sobre la propia práctica

Este desdoblamiento es un procedimiento antinatural, ya que la misma condición humana define a la persona como sujeto pensante: "no existe actor social ... que no sea al mismo tiempo un ser pensante"²⁴⁰.

En casos extremos, se define como producción de conocimientos a un conjunto de procedimientos de expropiación y apropiación privada de saberes colectivos, traducidos²⁴¹ según ciertos protocolos, y

²³⁸ Que en algunos casos extremos se inscribe en el principio panóptico de "ver sin ser visto" (Bentham, Foucault)

²³⁹ Se utilizan las categorías de *sujeto conocido* y *sujeto cognoscente* utilizadas por Vasilachis, a diferencia de las categorías tradicionales en epistemología que denominan "sujeto" a quien conoce y "objeto" a lo que es cognoscible

²⁴⁰ Ranciere, J. (2007), p. 52

²⁴¹ "Toda palabra, dicha o escrita es una traducción" Ranciere, J. (2007), p. 87; "... comprender... es traducir, ... (es) ofrecer un equivalente de un texto, no su razón." Ranciere, J. (2007), p. 24

legitimados por rituales y normativas referidas a la propiedad intelectual, que habilitan el patentamiento desde semillas y bacterias hasta medicinas o ideas²⁴².

El mundo académico

Los procedimientos de construcción de conocimientos en los ambientes académicos se encuentran muchas veces severamente acotados dentro de límites rigurosamente impuestos. Según Bourdieu (refiriéndose a Francia) las universidades tienden a desalentar la libertad intelectual con el fin de garantizar la reproducción de la institución. Menciona por ejemplo, al referirse a las tesis doctorales, que allí se ponen en juego mecanismos de "control difuso... a través de la autocensura y la reverencia obligada a los maestros y la producción universitaria, y sobre todo a través de la prolongada relación de dependencia en la que mantiene al candidato y que no tiene nada que ver, con mucha frecuencia, con las necesidades técnicas de un verdadero aprendizaje"²⁴³. Esta relación de dependencia se manifiesta a través de "elogios obligados de sucesor a antecesor, y su contenido, que mezcla inexorablemente las declaraciones de reconocimiento -en el sentido de gratitud- por el 'patrocinante' y las profesiones de reconocimiento intelectual por el 'maestro'"²⁴⁴. Pero estas actitudes no constituyen una mera patología, sino que "Los innumerables actos de reconocimiento que son la moneda de la adhesión constitutiva de la pertenencia y en los que se engendra continuamente el desconocimiento colectivo son al mismo tiempo la condición y el producto del funcionamiento del campo... Se puede comprender que no vaya a entrarse en ese círculo mágico por una decisión espontánea de la voluntad sino solamente por el nacimiento o por un lento proceso de cooptación y de iniciación que equivale a un segundo nacimiento"²⁴⁵.

Por su parte, Gabriel Kaplún, educador uruguayo, plantea que las universidades deben buscar "camino, salidas, posibles escapes a las jaulas académicas e institucionales, desde donde poder contribuir como universitarios, como académicos e intelectuales, a la construcción de alternativas sociales y políticas"²⁴⁶

Desde estos y otros puntos de vista resulta fuertemente cuestionada la capacidad de la universidad *realmente existente* para contribuir eficazmente a la transformación social. Es por esto que el diálogo de

²⁴² "Los conocimientos de los pueblos originarios latinoamericanos y en general los de las "masas incultas" que no acceden a la "ciudad letrada" de la academia, son considerados a lo sumo "sabiduría popular", pero nunca ciencia. Aunque con frecuencia son objeto de estudio de las ciencias autorizadas, que en muchos casos terminan "devolviéndolos" a la sociedad, ahora sí, como conocimientos "verdaderos". En los últimos años esto se ha consolidado como un rentable negocio a través de las reglamentaciones internacionales de propiedad intelectual que impulsan organismos como la Organización Mundial de Comercio. La apropiación privada de antiguos saberes comunitarios locales hace que finalmente paguemos alto precio por sus versiones masiva e irracionalmente (valga la paradoja) impuestos a nivel global, trátense de semillas o medicamentos ". Kaplún, Gabriel: Indisciplinar la universidad, en Walsh, C. (2005), p. 4

²⁴³ Bourdieu, P. (2008), p. 129

²⁴⁴ Bourdieu, P. (2008), p. 128 Nota al pie

²⁴⁵ Bourdieu, P. (2007), p. 110

²⁴⁶ Kaplún, Gabriel: Indisciplinar la universidad, en Walsh, C. (2005)

saberes con actores de *allá afuera* es un primer paso para superar la ftofobia académica²⁴⁷, y no debe considerarse como una concesión realizada desde el lugar del *verdadero* saber, sino como una necesidad de la misma institución universitaria para encontrar un rumbo que la reubique en un rol socialmente más fecundo, sin limitarse a su propia reproducción. Pero además, la metáfora de las jaulas es muy interesante, porque ninguna jaula se abre desde adentro, y en ese caso la salida no depende únicamente de reingenierías o procedimientos internos.

Como parte de esta dinámica, las relaciones jerárquicas de producción de conocimiento deben ser revisadas. Según Paul Ricoeur: "... la relación vertical de autoridad, incluso mantenida dentro de los límites de la autoridad enunciativa, discursiva, escrituraria, constituye una espina en el cuerpo para una empresa como la nuestra, deliberadamente limitada a las formas *recíprocas* del reconocimiento mutuo"²⁴⁸, concibiendo la "*reciprocidad* tan esencial a la idea de verdad como a la de justicia"²⁴⁹ y definiéndola "como una forma trascendente de circulación de bienes o de valores"²⁵⁰

En la misma línea, Gustavo Lambruschini plantea: "Recordemos que la palabra *magistro* deriva del adverbio latino *magis* que significa "más". *Magistro*, es pues, el que es más. De ahí también derivan las palabras "majestad", "mayestático" y "majestuoso". El sentido de la palabra se sobredetermina aún más, cuando ... vemos que (para la tradición judeocristiana) el verdadero maestro es Cristo, Dios mismo (y) el hombre ... es una creatura, esto es, un ente cuyo ser depende enteramente del Otro ..., entonces percibiremos hasta qué punto esta relación comunicativa y didáctica es asimétricamente desproporcionada. El discípulo receptor es completamente pasivo respecto del saber y la verdad que en su fundamento último son reveladas y respecto de la justicia y las leyes que son fruto de la gracia y de una fuente heterónoma."²⁵¹

Refiriéndose al "futuro de la academia" Michael Peters postula la necesidad de tener presente la naturaleza de los cambios que se están produciendo inexorablemente hacia ***un modo superior de producción de conocimiento, que está dejando atrás el viejo proceso disciplinario y centrado en la universidad hacia un modo transdisciplinario en el que los académicos operan conjuntamente con usuarios y destinatarios, produciendo conocimiento en el sitio mismo de su aplicación; esto implica aceptar la declinación de la centralidad de la universidad en la producción de conocimiento.***²⁵²

²⁴⁷ En algunos lugares todavía se sigue hablando de "claustros"

²⁴⁸ Ricoeur, P. (2006), p. 269

²⁴⁹ Ricoeur, P. (2006), p. 323

²⁵⁰ Ricoeur, P. (2006), p. 325

²⁵¹ Gustavo Lambruschini: Comunicación y Educación, en Schmucler, Héctor y otros (1995), p. 73

²⁵² Cfr. Michael A. Peters (2006): "In the New Production of Knowledge, Gibbons and his colleagues make two claims that have become symbolic representations in the debate about the future of the academy. The first is that the nature of knowledge production is being transformed from Mode 1 (disciplinary, university-centred process) to Mode 2 (a transdisciplinary-based knowledge production in which academics operate with users and stakeholders to produce knowledge at the site of its application). The second is that this Mode 2 process is superior to Mode 1. From a sociological perspective, the symbolic significance of these two claims is easily explained. They serve as a convenient banner for collecting issues ranging from epistemology to labour politics in the university, and they may also be read as legitimizing the decline of the university as the

Pero además, debe reconocerse que el problema de la transformación social no es sólo técnico, sino también (fundamentalmente) político. Las universidades no pueden alegar ceguera, ingenuidad, falta de incumbencia o incompetencia en materia política. Las dificultades para las transformaciones sociales no son sólo –ni siquiera principalmente- de índole técnica (entendida ésta como abstraída de los conflictos de intereses), y la apelación a lo técnico no puede utilizarse como coartada para enmascarar alineamientos o funcionalidades.

En conclusión: El tránsito hacia nuevas formas de entender el conocimiento como construcción colectiva de múltiples actores es un proceso que está en marcha, pero todavía tiene un largo camino por recorrer. Su avance y consolidación dependerá de muchos factores, y afrontará diversos riesgos. Será necesaria una fuerte contracción a las metas de todas las partes interesadas, y una disposición para articular las respuestas urgentes y posibles en el corto plazo, con los necesarios horizontes de largo plazo, superando los límites que imponen los intereses y las relaciones de fuerza desfavorables.

Es necesario prestar atención a las diversas emergencias y cuidar lo que nace. Desarrollar capacidades de escucha -sobre todo en las universidades- así como dar lugar a renovadas audacias instituyentes. No basta limitarse a la idea de los centros de excelencia para desarrollar propuestas y alternativas, sino de consolidar **plataformas distribuidas de conocimientos** ancladas en las prácticas socioeconómicas y al servicio de éstas (y no a la inversa) en las que -con flexibilidad y apertura- tanto el mundo académico como el mundo de la gestión pública y las organizaciones sociales compartan escenarios que permitan la innovación institucional, los interrogantes sin censura ni autocensura, y las búsquedas basadas en valores de justicia, igualdad, inclusión y solidaridad social.

Las **organizaciones y movimientos sociales**, como sujetos de reivindicaciones más o menos sectoriales o sistémicas y portadoras de horizontes de transformación de escalas diversas, constituyen una coordenada no trivial, desde que las prácticas sociales son en sí mismas prácticas de conocimiento, y es fundamental comenzar por su legitimación y reconocimiento como tales.

central site of knowledge production."

Capítulo 9. Caso: de los *cursos de capacitación al Instituto de Economía Social*²⁵³

En este capítulo describiremos una experiencia de capacitación que ha inspirado los conceptos que se despliegan en el resto de los capítulos, intercalando en el relato algunos de esos aprendizajes en el contexto en que se produjeron. El objetivo es indagar algunas de las características que asumen las prácticas explícitas o implícitas de capacitación en las organizaciones sociales o socioeconómicas.

Hemos optado por una descripción cualitativa-narrativa-conceptual, por considerarla más adecuada a los fines argumentativos de este trabajo que la profusión cuantitativa, en coincidencia con Guillermo Magrassi, cuando afirma que no se trata de "dejar caer un balde estadístico en el pozo de la experiencia ... (para luego considerar) el balde lleno como explicativo por sí mismo..."²⁵⁴.

Estas experiencias serán relatadas desde un enfoque más cercano a la mirada de un *testigo-actor-participante* que la de un *observador-investigador*. Aunque teóricamente ambos enfoques no deberían ser excluyentes -sino incluso combinarse o complementarse, como lo sugieren varias de las corrientes pedagógico-epistemológicas mencionadas en el capítulo 2- en la práctica pueden ser radicalmente opuestos. Una de las principales diferencias implicadas en esta opción consiste en que **el registro no implica autoría, sino testimonio**, más allá de la mayor o menor sistematización con que se realice. Esto es así, porque lo que llamamos sistematización, aún siendo un paso fundamental, no es más que la traducción a un registro (código) disciplinario, y su sobrevaloración tiende a disimular que -más allá de su calidad, su técnica o su estilo- toda sistematización siempre es un fragmento de la realidad que pretende aprehender. Esto, como es evidente, tiene consecuencias no triviales para el edificio institucional del conocimiento, como desarrolláramos en el capítulo anterior.

Describiremos un proceso de capacitación de promotores de economía social iniciado en el año 2005 y que continúa en la actualidad con otras características en los distritos de José C. Paz, San Miguel, Malvinas Argentinas y Moreno, en el oeste-noroeste del Área Metropolitana de Buenos Aires.

Previamente, haremos referencia a una serie de antecedentes significativos, de incidencia directa, indirecta y contextual en la experiencia.

Ambos procesos -la capacitación propiamente dicha y la referencia a los acontecimientos contextuales- forman parte del proceso de capacitación, ya que ésta no se limita a los tradicionales formatos educativos, sino a la incidencia -directa o indirecta- de los acontecimientos socioeconómicos (más o menos explicitados y reflexionados), más allá de las dificultades para su ponderación. En otras palabras, el contexto no constituye un envoltorio o una introducción, sino una referencia importante del

²⁵³ Este capítulo está basado en dos ponencias: una realizada en el Ministerio de Educación de Argentina (Secretaría de políticas universitarias), Buenos Aires, el 20 de mayo de 2008, y otra en el II Encuentro Internacional "Universidades del Sur, Universidades Madrileñas y Tercer Sector", Madrid, el 10 de Junio de 2008
http://www.uam.es/otros/uamsolidaria/encuentro_universidades_tsector.pdf

²⁵⁴ Magrassi, G. (1980), p. 99

proceso capacitador, como lo demostró la hiperinflación de 1989 como modeladora de comportamientos en la población.

La crisis del año 2001

La crisis del año 2001 en la Argentina tuvo profunda significación, comparable en su magnitud y consecuencias con la hiperinflación de 1989. Más allá de compartir características propias de toda crisis en tanto condensación, emergencia y visibilización de múltiples procesos, desde el punto de vista de la economía social catalizó diversas búsquedas y perspectivas:

- la recurrente adjetivación del desempleo como estructural terminó desembarcando en las playas poco exploradas de *otras normalidades posibles*, diferentes del empleo asalariado bajo la dirección de un patrón.

- aumentaron los cuestionamientos a la naturalización de la problemática de la inclusión-exclusión social como un sistema de puertas giratorias en las fronteras de la economía y la sociedad.

- se multiplicaron experiencias innovadoras de organización económica en la base la sociedad (emprendimientos asociativos, moneda social, empresas recuperadas, etc., desbordando las tradicionales estructuras del cooperativismo y mutualismo)

- se direccionaron las políticas sociales básicamente alrededor de dos ejes: la promoción de actividades productivas asociativas (programa Manos a la Obra) y las transferencias monetarias directas (Plan Jefes y Jefas de Hogar), intentando superar la insuficiencia e ineficacia de los formatos precedentes y -al menos discursivamente- dejar atrás el asistencialismo y el clientelismo

- se produjo una creciente conceptualización de las políticas sociales en clave de derechos ciudadanos, y no solo en clave de asistencia a los perdedores

Esas búsquedas y preocupaciones -no siempre convergentes- se produjeron en medio de una gran efervescencia en materia de movimientos sociales y derivaron en diversos intentos de respuesta desde los organismos gubernamentales a través de la apertura y promoción de escenarios de participación, diálogo y construcción de consensos.

Desde los movimientos sociales se multiplicaron las protestas, pero también surgieron o se profundizaron iniciativas basadas en la construcción de alternativas socioeconómicas y políticas de mediano y largo plazo.

Por el lado de las agencias de gobierno -en medio de una profunda crisis de representación, gobernabilidad y credibilidad del sistema político- se promovieron espacios multiactorales, como el llamado Diálogo Argentino (que comenzó como una iniciativa de la cúpula eclesiástica católica y el

gobierno, pero luego se desplegó en organizaciones a nivel de base) y los Consejos Consultivos (con variantes nominales y sustantivas, como los CLES en la provincia de Buenos Aires). Si bien algunos de estos espacios ya existían en muchos distritos (con nombres como "Mesa Distrital", "Comité de Crisis", "Mesa Multisectorial", "Comité de Emergencia" u otros semejantes), a partir del año 2002 ampliaron su legitimidad y reconocimiento desde los escenarios de gobierno, aunque sin avanzar demasiado en los aspectos normativos.

En estos escenarios convivieron actitudes diferentes: en un extremo la preocupación por la gobernabilidad, manifestada en la utilización meramente instrumental (y circunstancial) de estos espacios, con una aceptación más resignada que convencida; en el otro extremo, un verdadero interés en la ampliación de la participación democrática mediante mecanismos más abiertos y flexibles, no limitados a los dispositivos procedimentales de la representación política electiva. Entre ambos extremos se extendió una densa gama de actitudes intermedias.

Estas diversas respuestas y actitudes tuvieron su correlato en el modo de entender e implementar las prácticas de capacitación: aquellas concepciones que promovieron los espacios participativos desde una motivación de gobernabilidad y control social, impulsaron la capacitación desde una perspectiva de *disciplinamiento*; por el contrario, entre quienes apostaban a una profundización de la democracia, la capacitación tuvo horizontes más abiertos, promoviendo búsquedas, organización social, autonomía y pensamiento crítico. También aquí existió un amplio abanico de grises, y los espacios de capacitación constituyeron un campo de disputas, negociaciones y equilibrios entre concepciones muy diferentes respecto del carácter, la profundidad y los modos de resolución de la crisis.

La Mesa de Diálogo Sarmiento (MDS)

A principios del año 2002, por iniciativa del gobierno nacional y de la Iglesia Católica, se constituyó el llamado Diálogo Argentino, en el que participaron funcionarios del poder ejecutivo y legislativo, líderes eclesiásticos y miembros del Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo. Desde esta convocatoria tuvo lugar una amplia ronda de encuentros con movimientos sociales, organizaciones políticas y diversos colectivos no gubernamentales.

Con la intención de multiplicar sus efectos, se impulsó la formación de Mesas de Diálogo distritales en todo el país, para establecer ámbitos de concertación entre las organizaciones sociales y el Estado -sobre todo a nivel local- para hacer frente a la emergencia social.

En este marco, en el año 2002, se constituye en la Universidad de Luján (UNLU) un Grupo Promotor de la Mesa de Diálogo Sarmiento, en el que participan "representantes de organizaciones barriales, de Redes nacionales, de docentes e investigadores de las Universidades Nacionales de Luján y General Sarmiento (UNGS)". Desde un primer momento, fue explícito el interés por la capacitación en

clave de economía social y desarrollo local, puesto de manifiesto en el lema: "Aprendemos, nos organizamos y hacemos juntos", apuntando al objetivo de "integrar conocimientos, experiencias y métodos". Participaron "integrantes de Fabricas Recuperadas, Cooperativas de Vivienda, de Transporte, área de pre-prácticas profesionales de alumnos de Trabajo Social, graduados de Administración e investigadores de la Economía Social", tal como lo expresa Eva María Sarka, una de sus protagonistas, quien interpreta a la Mesa de Dialogo Sarmiento no solo como un espacio de diálogo, sino como "una estrategia de desarrollo local, basada en la economía social y la participación"²⁵⁵.

Esto se ratifica en un segundo encuentro realizado en la UNGS bajo el lema: "Mesas de Dialogo Barriales: una estrategia para el Desarrollo Local"²⁵⁶, al que se suman el Centro de Arquitectos, el Serpaj²⁵⁷ y miembros del equipo de economía social del Instituto del Conurbano de la Universidad Nacional de General Sarmiento (ICO-UNGS). Posteriormente se establecen contactos con el sector productivo privado, cámaras empresarias y funcionarios municipales. En el marco de esta experiencia, es importante destacar que la primer Mesa de Diálogo Barrial en el territorio se establece a partir de la Mutual Primavera, en el barrio que lleva ese nombre, en José C. Paz.

Según testimonios convergentes, si bien la MDS reconoce su origen en la convocatoria realizada por Diálogo Argentino, su funcionamiento fue totalmente flexible y abierto, dando lugar a fecundas discusiones, vínculos y articulaciones entre las personas y organizaciones participantes, las que vieron dinamizado su accionar. Para varios de sus protagonistas, la Mesa de Diálogo Sarmiento fue matriz de varios proyectos que surgieron luego en el territorio, articulando redes preexistentes en la región con las universidades.

La red Unidesarrollo

Unidesarrollo es una red de 4 universidades nacionales del conurbano noroeste de Buenos Aires: Universidad Tecnológica Nacional (UTN) de General Pacheco, Universidad Nacional de Luján (UNLU), Universidad Nacional de San Martín (UNSAM), Universidad Nacional de General Sarmiento (UNGS), que se propone como espacio de intercambio y trabajo conjunto en actividades de interés común para las universidades que la integran, como el Proyecto Consorcio Bibliotecas Unidesarrollo -con el objetivo de proveer bibliografía y servicios informativos en soporte electrónico-, el estudio conjunto de las Cuencas de los ríos Luján y Reconquista y otras. Fue en el marco de esta Red que el año 2005 se inició el proceso de capacitación que describiremos más adelante.

²⁵⁵ Eva María Sarka: Vinculación sociedad civil, gobierno local, ámbito privado y universidad. Red de Mesas de Dialogo. La Mesa de Dialogo Sarmiento: una estrategia de desarrollo local, basada en la economía social y la participación. <http://www.inpeau.ufsc.br/coloquio04/completos/Eva%20Maria%20Sarka%20-%20Vinculacion%20sociedad%20civil.doc>

²⁵⁶ http://www.urbared.ungs.edu.ar/textos/foroecosol_MeDiaSoc_presentacion.pdf

²⁵⁷ Servicio Paz y Justicia, organización fundada por el premio Nóbel de la Paz, Adolfo Pérez Esquivel

El Plan Bonaerense de Desarrollo Económico y Social

En la provincia de Buenos Aires la crítica situación de inestabilidad social -especialmente en el conurbano de la Capital Federal- impulsó políticas audaces, aunque su efectividad estuvo disminuida por varios motivos, entre ellos las inercias institucionales de las agencias estatales y las organizaciones no gubernamentales que mediaron en su implementación.

El 24 de abril de 2002, el gobierno provincial lanzó el "Plan Bonaerense de Desarrollo Económico y Social", reconociendo que "La población bonaerense sufre las consecuencias de una recesión prolongada de alcance nacional, en algunas regiones agravada por desastres naturales. Esto tiene gravísimas consecuencias, por la degradación y desorganización de la vida de millones de ciudadanos, y porque su larga duración ha profundizado el deterioro de instituciones fundamentales como el trabajo, la familia, la escuela, los sistemas de representación social y política, los sistemas productivos, el sistema de contratos en general y el Estado mismo."²⁵⁸

Este plan se propuso la integración de vastos sectores de la población mediante el fortalecimiento de un sector de economía social, a partir de los recursos distribuidos por el Plan Jefes y Jefas de Hogar y la creación de los Consejos Locales Económico Sociales (CLES). Estos últimos, si bien compartieron objetivos con los Consejos Consultivos impulsados a nivel nacional, recibieron -al menos a nivel normativo- atribuciones resolutivas que los habilitaban para ir más allá de la administración de planes sociales, apuntando a promover un cambio en los modelos de gestión municipal para impulsar el desarrollo local, aumentar la transparencia y fortalecer la democracia a nivel local. En el plano jurídico, se dio un primer paso hacia la institucionalidad de un sector de economía social mediante aprobación de la ley ALAS (Actividades Laborales de Autoempleo y Subsistencia) a fines de ese año.

El órgano executor del Plan Bonaerense fue el Ministerio de Desarrollo Humano y Trabajo, acompañado en menor medida por el Instituto Provincial de Administración Pública (IPAP), organismo encargado de la capacitación de agentes provinciales y municipales, mediante actividades de fortalecimiento de los emergentes CLES. A pesar de haber sido anunciado personalmente por el gobernador como política inter-ministerial, el resto de los ministerios tuvieron un involucramiento casi nulo.

La relevancia estratégica de los CLES y la perspectiva con que fueron convocados se expresó claramente en la formulación del Plan Bonaerense: "Desde Brasil, el Estado de Rio Grande do Sul y Porto Alegre proyectaron en América Latina sus innovadoras políticas de inclusión participativa de los vecinos en la gestión pública permitiendo una construcción política sobre otras bases. La Provincia de Buenos Aires puede incorporar esa propuesta de abrir los gobiernos locales a la participación orgánica de la

²⁵⁸ Plan bonaerense de desarrollo: Ante la crisis: la nueva política socioeconómica impulsada por el gobierno de la Provincia de Buenos Aires. La Plata, 24 de abril de 2002

sociedad y a la vez innovar superando las políticas sociales asistencialistas, que siguen reproduciendo la pobreza y han mostrado su inviabilidad e ineficacia, substituyéndolas por **una política socioeconómica integral que aliente y oriente las iniciativas sociales y económicas de personas y comunidades dentro de un marco de desarrollo integrador desde lo local y lo regional.**"²⁵⁹

No obstante, en el corto plazo solo se lograron resultados parciales. En sendos "Relevamientos del estado de situación de los CLES", en Agosto y Octubre de 2002, pudo advertirse una respuesta desigual de los municipios. Aunque formalmente los 134 intendentes de la provincia tuvieron que aceptar la creación del CLES como condición para recibir la asignación del Plan Jefes y Jefas de Hogar en su distrito, en líneas generales hubo una mayor integración de organizaciones sociales en el interior de la provincia que en el conurbano.

En los distritos de la región analizada, en informes de agosto y octubre de 2002 se reportó la siguiente situación de los CLES:

Distrito	Fecha de creación	Reuniones realizadas al 11oct02	Organizaciones que integran el CLES	
			Descripción	Cantidad
José C. Paz	Agosto 2002	no informa	No informa	18
Malvinas Argentinas	Abril 2002	no informa	Sindicato de Bancarios, DISPED, Sindicato de Estaciones de Servicio, Consejo Deliberante, Dirección de Acción Comunitaria, Centros de Jubilados, Mutual Futuro de los Niños, Unión Vecinal Solar del Norte, Sociedad de Fomento	9
San Miguel	Abril 2002	16	Cáritas San Miguel, UNGS, Sindicato Municipal, Foro de Organizaciones Comunitarias, Veteranos de Guerra, CGT, Asociación de Protección y Ayuda al Discapacitado (APAD)	7
Moreno	Enero 2002	18	no informa	no informa

Es importante señalar que entre los participantes no figura ninguna de las organizaciones sociales que ya en esos años protagonizaban un incipiente proceso de movilización popular en el territorio.

En muchos distritos, los CLES continúan existiendo, pero no alcanzaron a constituir una institucionalidad relevante, ni mucho menos autónoma del ejecutivo municipal.

El Plan Bonaerense planteó claramente la prioridad de las acciones de capacitación para lograr sus objetivos: "El paso de una política asistencialista a una de promoción del desarrollo implica sumar y calificar las capacidades de los promotores locales –funcionarios municipales, redes de manzanas, docentes e investigadores, ONGs, etc.- y su vinculación en redes regionales y provinciales", proponiendo diversas acciones con esa orientación:

²⁵⁹ Plan bonaerense de desarrollo, citado

...

El fortalecimiento de la capacidad de los funcionarios provinciales, municipales y de las organizaciones locales representativas para participar en los Consejos Económico Sociales Locales...

...

La formación ... de una nueva generación de promotores jóvenes dispuestos a actuar con energía y creatividad, dinamizando o estimulando nuevos emprendimientos, vinculándolos en cadenas de producción y reproducción, y facilitando el acceso a recursos y programas ... incluirá no sólo aspectos técnicos sino socioculturales y la comprensión a fondo de la estrategia de la nueva política, de sus fundamentos, de su potencial transformador de la realidad social local y provincial y, por tanto, de su carácter sociopolítico.

...

Acuerdo con las Universidades e Institutos Tecnológicos para que contribuyan a dar bases científicas a la formación de formadores y promotores que multipliquen y hagan accesible el conocimiento científico-técnico (e) incorporar a esta política al Sistema Provincial Educativo y de Formación y Capacitación en general, así como a las organizaciones de la Sociedad Civil y Empresas Privadas con capacidad probada"

Es en este marco que tiene lugar la experiencia que describiremos, concebida inicialmente como prototipo, con el horizonte puesto en su replicación en escalas mayores. Esta referencia al contexto es indispensable porque define un *aire de época* que si bien en un primer momento no se vio reflejado en los distritos analizados, emergió con posterioridad confluyendo por diversas vertientes.

El curso-taller de capacitación de promotores barriales²⁶⁰

Uno de los resultados de las vinculaciones entre las universidades y las organizaciones sociales fue el Curso-Taller de Capacitación de promotores Barriales del año 2005.

Básicamente, se trató de un curso de capacitación en economía social con el objetivo de consolidar la articulación y la formación de miembros de las organizaciones territoriales. Este curso respondía tanto a las propuestas de la Mesa de Diálogo Sarmiento como a los lineamientos ya mencionados del Plan Bonaerense de Desarrollo. Esta intervención –identificada como Proyecto 22 en el marco de la red Unidesarrollo- tuvo lugar entre los meses de mayo y diciembre de 2005, involucrándose institucionalmente solo dos de las universidades: la UNGS y la UNLU, aunque también participaron docentes vinculados a la UNSAM. La iniciativa no se limitaba a la realización del curso, sino que su

²⁶⁰Las fuentes utilizadas fueron: los formularios de inscripción, las evaluaciones escritas y los registros personales y colectivos de las actividades realizadas

horizonte era la constitución de un espacio permanente de capacitación para agentes estatales y militantes barriales, con la participación de las universidades, institucionalizando un vínculo de varios años. El profesor Alberto Federico Sabaté de la UNGS y la profesora Eva Sarka de la UNLU fueron los coordinadores y principales mentores de la experiencia con esa perspectiva. El equipo fue integrado además por 4 docentes, 3 asistentes²⁶¹, 1 administrativa y 1 dibujante.

La sedes del curso alternaron entre la Universidad Nacional de General Sarmiento (Campus Los Polvorines) y Universidad Nacional de Luján (Sede San Miguel).

La convocatoria fue dirigida a las organizaciones sociales de la región, recibándose más de 100 postulaciones de diversas organizaciones. Fueron seleccionadas 40 personas²⁶² de distintas organizaciones, buscando proporcionalidad de representación para cada uno de los 3 distritos (Malvinas, José C. Paz, San Miguel).

Antecedentes inmediatos

Este curso tuvo como antecedente una larga una historia de vinculación de la UNGS y la UNLU con las organizaciones sociales de los distritos convocados. Podemos destacar dos antecedentes inmediatos de este tipo de intervenciones de capacitación por parte de las universidades involucradas:

- curso-taller de capacitación de promotores. La Matanza, 2004 (UNGS)
- curso-taller de capacitación de promotores. Moreno, 2004 (UNLU)

Asimismo, como se menciona anteriormente, la propuesta de capacitación estuvo auspiciada por la Mesa de Diálogo Sarmiento, y diversas organizaciones como la Mutual Primavera, la Mesa Multisectorial de la Mujer, la red El Encuentro, el Servicio Paz y Justicia (SerPaJ) y el colectivo cultural "El Culebrón Timbal" iniciaron las gestiones ante las universidades para la realización de este curso-taller en el año 2004.

Objetivos

En los documentos iniciales de formulación del proyecto, los objetivos se expresaron de maneras diferentes, aunque complementarias:

"El objetivo de este proyecto es promover el desarrollo y consolidación de las iniciativas de promoción de emprendimientos de economía social orientados al desarrollo local, impulsados por organizaciones de la sociedad civil, en varios partidos seleccionados del conurbano bonaerense."

²⁶¹Con el rol de monitores para el registro de los talleres

²⁶²De las que finalmente quedaron 35

"El objetivo es contribuir al fortalecimiento y/o la formación de redes de promotores y organizaciones barriales impulsoras del Desarrollo Local y la Economía Social, en los distritos de José C. Paz, Malvinas Argentinas y San Miguel, a través de la capacitación de un grupo de 40 personas, y el posterior acompañamiento de su intervención en el territorio."

Podemos sintetizar diciendo que el objetivo era llevar adelante una experiencia de capacitación en economía social que a la vez cohesionara y fortaleciera los vínculos entre las universidades y las organizaciones sociales del territorio.

Esto implicaba algunos objetivos intermedios:

- consolidar las iniciativas y afianzar las prácticas de las organizaciones orientadas al desarrollo local
- estimular la participación de los actores en forma asociativa, en base a valores de cooperación y solidaridad
- desarrollar capacidades personales e institucionales para identificar necesidades comunitarias y locales, proveyendo herramientas para responder a las mismas mediante la consolidación de circuitos económicos solidarios, en base a criterios de gestión asociada
- propiciar el discernimiento y la construcción de alternativas socioeconómicas para los distritos de la región a partir de los saberes y experiencias de los participantes
- diseñar materiales didácticos apropiados para los destinatarios del curso, que pudieran servir como base para la multiplicación de la experiencia

En la formulación del proyecto se mencionaba la expectativa de alcanzar una contribución en el campo de la Economía Social y el Desarrollo Local, tendiente a despegar las políticas sociales de su tradicional matriz asistencialista: "la lenta evolución en el campo de las políticas sociales, desde la distribución asistencialista de alimentos y bienes materiales en general, hacia la promoción de 'proyectos productivos' que buscan ser autosustentables, tiene la posibilidad de convertirse en un saludable punto de inflexión", advirtiéndose no obstante que "este proceso no es ni será automático, ya que existen fuertes inercias institucionales y sociales, dentro y fuera del Estado, que traccionan regresivamente las nuevas iniciativas, presionando para su reinscripción dentro de las viejas prácticas clientelares"²⁶³.

En ese marco se definía que "la capacitación debe ayudar a disputar los sentidos, la orientación y la implementación concreta de esta nueva política, fortaleciendo los aspectos positivos y catalizando todos

²⁶³http://www.riless.org/formacion_desarrollo.shtml?x=26128

aquellos factores que contribuyan a completar la transición de los actuales 'proyectos productivos', hacia las políticas socioeconómicas integrales".

Hay dos conceptos destacados, tanto en el título como en los documentos y en el desarrollo del curso²⁶⁴:

1. el concepto de *promotor*
2. el concepto de *taller*

El concepto de promotor definía las características esperadas en la formación de los destinatarios, ya que implicaba objetivos *actitudinales*, y no solo destrezas o conocimiento de los contenidos.

En este esquema, se pretendía una superación del tradicional referente comunitario²⁶⁵, con un doble rol de promotor:

- de economía social y desarrollo local
- de ciudadanía y derechos.

Por su parte, el formato de taller implicaba que no se trataba de comunicar saberes congelados y definitivos, sino entender al curso como instancia de intercambio, búsqueda y producción colectiva de saberes²⁶⁶. En los documentos del proyecto se planteó claramente que "la capacitación debe incrementar capacidades, afirmación que no es tan obvia como parece, ya que muchas veces bajo el nombre de 'capacitación' se llevan adelante actividades con fines distintos de la ampliación y despliegue de capacidades, ya que se trata de una práctica de disciplinamiento, adoctrinamiento o 'fidelización de clientes'. Además de comunicar conceptos y aumentar el bagaje informativo, la capacitación debe promover, desarrollar y suscitar capacidades en los destinatarios."²⁶⁷

Los destinatarios

Los objetivos expresados alrededor de dos ejes:

1. la formación de personas y
2. la construcción de redes sociales,

evidenciaron claramente que los sujetos de la capacitación no eran únicamente los individuos, sino sus organizaciones. Esto hubiera requerido un esquema de funcionamiento específico, que tuviera en

²⁶⁴Ambos conceptos fueron profundizados en el capítulo 7.

²⁶⁵Entendido como una etapa en el escalafón de la vieja política, que lo entiende como una primera instancia de práctica de liderazgo, para luego avanzar hacia "niveles superiores" (concejalias u otros cargos públicos electivos o partidarios, funciones en el Estado, etc.)

²⁶⁶No obstante, se tuvo especial cuidado en que las dinámicas de "taller" no enmascararan una trivialización de los contenidos, o una degradación del curso en una simple instancia de entretenimiento de los participantes

²⁶⁷Cfr. Riless, citado anteriormente

cuenta espacios de participación directa para los miembros de las organizaciones que no participaban del curso, ya que las prácticas de capacitación orientadas únicamente a individuos no se trasladan automáticamente a las organizaciones de pertenencia²⁶⁸.

En todo caso, uno de los aprendizajes del curso -que luego fue aplicado en la experiencia del Instituto Mutual Primavera- fue que *la capacitación y articulación de las organizaciones no se logra únicamente con capacitar y vincular a algunos de sus miembros*, y que ambos objetivos deben tener instrumentos específicos para su concreción.

Pero además de las personas que participaron del taller y sus organizaciones, el curso tuvo la intención de **entablar un diálogo** simultáneo

- con organizaciones que no participaron del taller pero que eran actores ineludibles en las articulaciones que se buscaban construir o fortalecer
- con el mundo académico, buscando legitimar este tipo de prácticas como instancia del proceso de producción de conocimientos, más allá de su valor como *relaciones con la comunidad* o *captura de insumos de investigación*.

Con relación a los participantes, se afrontó una importante heterogeneidad:

- en los itinerarios personales
- en las prácticas sociales y comunitarias
- en la formación (estudios formales, otras capacitaciones)
- en la pertenencia a diversas organizaciones
- en el grado de protagonismo dentro de esas organizaciones
- en el lenguaje

Un 70 % de los postulantes²⁶⁹ y un 60 % de los finalmente inscriptos eran originarios del área metropolitana de Buenos Aires (ciudad de Buenos Aires y Gran Buenos Aires). Salvo una participante chilena, el resto provenía del interior del país.

Con respecto a las organizaciones, se identificaron las siguientes:

²⁶⁸Más aún, las "capacitaciones" en escenarios diferentes al de la propia práctica cotidiana acarrearán el riesgo de debilitar las pertenencias a las organizaciones de origen. Paradójicamente, este riesgo es directamente proporcional al "éxito" de la experiencia: cuanto más movilice y entusiasme a los participantes -y por lo tanto, cuanto mayor sea el impacto en la subjetividad- mayores probabilidades tiene de construir nuevas afinidades y debilitar las pertenencias previas. Por supuesto, que esto constituye un riesgo siempre que no sea precisamente el objetivo buscado.

²⁶⁹En la mayoría de las caracterizaciones sobre los participantes hemos tomado en cuenta los datos correspondientes al conjunto de los postulantes, y no solamente a los que finalmente fueron seleccionados. Aplicamos este criterio por considerar que se trata de un universo mayor que se ajusta al objetivo de identificar el perfil de la población interesada en este tipo de capacitaciones.

Organizaciones de pertenencia de los postulantes al curso de capacitación de promotores barriales			
1	Agentes Multiplicadores de Salud del Hospital Mercante	52	Grupo de Trabajo Plan Jefes y Jefas de Hogar
2	Agrupación Justicia Social	53	Grupo Las Heras
3	Asociación Argentina para el desarrollo	54	Hogar de día Ruca Hueney
4	Asociación Civil América Unida	55	Hogar de niños
5	Asociación Civil Brigada Ecológica Juvenil	56	Hospital Materno Infantil
6	Asociación Civil Centro Participación Ciudadana	57	Iglesia evangélica Caudal de Vida
7	Asociación Civil Creciendo contigo	58	La Andariega
8	Asociación Civil Dame tu Mano	59	Merendero Renacer
9	Asociación Civil Desarrollo y Accion en Red	60	Merenderos comunitarios
10	Asociación Civil Familia y Trabajo	61	Mesa de Diálogo Sarmiento (MDS)
11	Asociación Civil La Fe	62	Mesa Discapacidad
12	Asociación Civil Milagros de Mailín	63	Mesa Multisectorial de la Mujer (MMM)
13	Asociación Civil Panetumako	64	Movimiento Barrios Bonaerenses (MBB)
14	Asociación Civil Rodolfo Arias	65	MTD Oscar Barrios
15	Asociación de Protección y Ayuda al Discapacitado	66	Mujeres al Oeste
16	Asociación de Trabajadores del Estado (ATE)	67	Mutual Almafuerte
17	Asociación Indígena de la República Argentina (AIRA)	68	Mutual de Enfermeros
18	Biblioteca Pablo Nogués	69	Mutual El Colmenar
19	Biblioteca Popular Inti Huasi	70	Mutual Primavera
20	Capilla San Alonso	71	Nuestra Esperanza
21	Cáritas José C. Paz	72	Oblatas Diocesanas Barrio Frino
22	Cáritas San Miguel	73	ONG 26 de marzo
23	Casa de Fortalecimiento Familiar (CAFF)	74	ONG Nuevo Amanecer
24	Casa de la Mujer	75	Prohuerta
25	CDI Muñiz	76	Proniño
26	Central de Trabajadores Argentinos (CTA)	77	Radio comunitaria Universal programa "Desde el pie"
27	Centro Cultural Rasca la Cáscara	78	Red Barrial Almirante Brown
28	Centro de estudiantes Trabajo Social UNLU	79	Red Barrial San Pablo
29	Centro de Estudiantes UNGS	80	Red de Guarderías El Encuentro
30	Centro de Estudios y Proyectos para el Desarrollo Social	81	Red de Instituciones SM por el derecho a la salud
31	Centro de Jubilados y Pensionados Abuelos Salteños	82	Red de mujeres solidarias
32	Centro de organización comunitaria	83	Red manzaneras
33	Centro de salud Las Catonas	84	Red Primera infancia
34	Club Ajedrez Polvorines	85	Red solidaria
35	Comedor Comunitario Gotitas de Amor	86	Sala Barrio Don Alfonso
36	Comedor Social Manos Amigas	87	Sala de primeros auxilios "Suizo Ideal"
37	Comedor y merendero Renacer	88	Salita Pech
38	Comunidad educativa Creciendo Juntos	89	Servicio Paz y Justicia (Serpaj)
39	Cooperadora EGB 3 Muñiz	90	Sindicato municipal
40	Cooperadora Escuela N° 36 San Miguel	91	Sindicato textil
41	Cooperadora Jardín 901	92	SUTEBAA
42	Cooperativa COEMDEGRE	93	Sociedad de Fomento 21 de Marzo
43	Culebrón timbal	94	Sociedad de Fomento Larcade
44	Equipo de Economía Popular Solidaria UNLU	95	Sociedad de Fomento San Eduardo
45	Florence	96	Sociedad de Fomento San Francisco Solano
46	Foro de Laicos	97	Sociedad de Fomento San Jorge
47	Foro de seguridad barrial	98	Sociedad de Fomento Sol y Verde
48	Foro Vecinal	99	Sol de Primavera
49	Fraternidad Partido General Rodríguez	100	Tejiendo Futuro
50	GeSol	101	Unión Padres Escuela San José
51	Grupo de trabajo Domingo Ali	102	Vecinos por la memoria

Una primera observación es la enorme cantidad de organizaciones identificadas en las inscripciones (102 organizaciones en 109 postulaciones), es decir, casi un promedio de una organización por postulante. Esto se debe principalmente a las múltiples *pertenencias* de los postulantes al curso. No obstante, debemos diferenciar *pertenencia* de *participación*, ya que ambos atributos fueron consultados por separado en los formularios de inscripción²⁷⁰.

Con respecto a la *pertenencia*, los postulantes manifestaron lo siguiente:

Organización de pertenencia		
Cantidad de organizaciones	Postulantes	%
0	3	3%
1	90	86%
2	8	8%
3	3	3%
4	1	1%
Total	105	100%
sin datos:	4	

Es decir: 90 postulantes (86 %) declararon *pertenecer* a una sola organización, 12 a más de una organización y 3 a ninguna.

Esta relación cambia si agregamos las *organizaciones en las que participa*:

Organizaciones de pertenencia y participación		
Cantidad de organizaciones	Postulantes	%
0	2	2%
1	58	55%
2	14	13%
3	17	16%
4	8	8%
5	2	2%
6	1	1%
7	1	1%
8	2	2%
Total	105	100%
sin datos:	4	

²⁷⁰La pertenencia se interrogó como "Organización social a la que pertenece (o donde desarrolla la actividad)", y la participación: "Participación en asociaciones barriales, redes y mesas sociales, sindicatos o asociaciones de bien público y/o producción/consumo" (Ver Anexo: Formulario de inscripción)

Aquí vemos que 45 postulantes (43 %) pertenecen/participan en más de una organización, mientras que disminuye a 58 (55 %) el número de los que declaran estar vinculados a una sola organización.

En el desarrollo del curso pudo advertirse que, más que expresar dispersión, esta diversidad de encuadramientos respondía a articulaciones, simbiosis y entrecruzamientos preexistentes entre las organizaciones.

También es expresión de la densidad de organizaciones barriales en el territorio, y del importante grado de participación en las mismas. Esto se verificó en la encuesta que dio origen al Movimiento por la Carta Popular ese mismo año, destacándose que un 55 % de la población "participa o ha participado de las organizaciones del barrio"

El perfil general de los postulantes muestra que en líneas generales se trataba de líderes (sobre todo *lideresas*) y referentes comunitarios con importante experiencia de actuación social, territorial o sindical, con un promedio de edad cercano a los 40 años.

Se observa una significativa mayoría de mujeres en el colectivo de postulantes (75 %), en coherencia con la composición de género de los Emprendimientos Asociativos No Mercantiles (EANM) detectados en la Encuesta realizada ese mismo año por la UNGS²⁷¹.

También es importante destacar el nivel de instrucción, ya que hubo una importante cantidad de estudiantes universitarios y terciarios (32 % entre los postulantes y 26 % en los efectivamente seleccionados), y alrededor de dos tercios contaban con un mínimo de secundaria completa (65 % y 68 %, respectivamente).

Nivel de instrucción formal	Postulantes			Cursantes		
	cantidad	%	% sobre datos	cantidad	%	% sobre datos
primaria incompleta	2	2%	2%	2	6%	6%
primaria completa	12	11%	14%	3	9%	9%
secundaria incompleta	16	15%	19%	6	17%	18%
secundaria completa	21	19%	25%	11	31%	32%
universitario o terciario incompleto	4	4%	5%	2	6%	6%
universitario o terciario en curso	27	25%	32%	9	26%	26%
universitario o terciario completo	3	3%	3%	1	3%	3%
sin datos	24	22%	-	1	3%	-
Totales	109	100%	100,00%	35	100%	100,00%

También es importante la nutrida cantidad de cursos y capacitaciones de todo tipo que manifiestan haber realizado en los últimos años muchos de los postulantes. De un total de 85 postulaciones que

²⁷¹Emprendimientos Socioeconomicos Asociativos: su vulnerabilidad y sostenibilidad (ICO-UNGS, 2006): en el documento final de la Encuesta se informa "una mayor participación de mujeres en los EANM, de hecho, en casi siete de cada diez más del 50% de sus miembros son mujeres, mientras que solo el 22 % cuenta con más de la mitad de sus integrantes de sexo masculino" (p. 234)

brindan esta información, el 78 % ha realizado cursos previos de capacitación. Del 22 % restante (19 personas), las tres cuartas partes (14 personas) estaban cursando estudios universitarios o terciarios al momento de la inscripción.

Capacitaciones realizadas		
Cantidad de cursos	Postulantes	%
0	19	22%
1	29	34%
2	12	14%
3	8	9%
4	9	11%
5	2	2%
más de 5	6	7%
Total	85	100%

Esto tiene relación con la importancia asignada a la capacitación como una de las necesidades más importantes que atienden los emprendimientos asociativos no mercantiles (EAnM). Según la Encuesta mencionada, el 20 % de las respuestas, en pregunta abierta, indica necesidades relacionadas con la capacitación²⁷², y la frecuencia de la participación en actividades de capacitación alcanza al 76,8 % de los miembros de los EAnM.

Es importante destacar que los cursos y capacitaciones, más allá del aporte a las capacidades de los asistentes, constituyen un *escenario de sociabilidades* que posibilita vínculos, contactos y oportunidades.

Contenidos de la capacitación

Cada eje temático fue abordado con un lenguaje simple, pero con la máxima profundidad y rigor posible, evitando caer en un tratamiento superficial o de simple divulgación de algunos contenidos. Este criterio, sumado a la heterogeneidad de los participantes, llevó a que en algunos de los temas se detectaran dificultades de comprensión. *Este es un punto crítico en las tareas de capacitación, y el modo en que se resuelva tiene importantes consecuencias.* En este caso hubo fecundas discusiones en el equipo docente y de coordinación, y se optó por afrontar el riesgo de las eventuales dificultades de comprensión - intentando aclararlas- por considerarlo menos *costoso* que el riesgo opuesto de la trivialización de los contenidos.

El esquema de trabajo fue organizado en base a 7 módulos de contenidos conceptuales, seguidos por 10 talleres de seguimiento y monitoreo (17 encuentros en total). Mediante los contenidos definidos inicialmente, se buscaba calificar al Promotor Barrial como actor y agente del desarrollo local y la

²⁷²Emprendimientos Socioeconomicos Asociativos: su vulnerabilidad y sostenibilidad (ICO-UNGS, 2006), Pregunta 12: ¿Cuáles fueron las principales demandas o necesidades que la Asociación fue atendiendo desde su nacimiento hasta la actualidad?

Economía Social. En el transcurso de los talleres fueron surgiendo otros temas de interés, complementarios de los previstos inicialmente. Fue así como se agregaron temas tales como *resolución de conflictos* y *construcción de entornos de confianza*. Más tarde se incluyeron 3 módulos sobre derechos económicos, sociales y culturales (DESC), buscando completar el perfil del Promotor Barrial como facilitador y promotor de derechos.

- 1° Taller (14 de mayo). Tema: organización y trabajo asociado. Se presentaron las personas y organizaciones participantes y los objetivos del curso. En base a planos de los distritos, se comenzó la construcción de los mapas del territorio.
- 2° Taller (21 de mayo). Tema: actores sociales. Concepto de actor social. Identificación de los principales actores del territorio, roles, poder, fortalezas y debilidades. Ejercicio de autodiagnóstico de las organizaciones participantes (liderazgo, democracia interna, articulaciones, etc.). Se incorpora el calendario de eventos.
- 3° Taller (28 de mayo). Tema: redes sociales. Qué agrega el concepto de red a la idea de organización social. Articulaciones existentes y por construir. Se evaluó el trueque como experiencia de red.
- 4° Taller (11 de junio). Tema: economía social. *Movimiento* hacia otra economía. Otra forma de pensar lo económico. Los activos materiales y los activos relacionales como recursos. La tarea política para construir identidad y pertenencia (un *nosotros*, sujeto de la transformación) .
- 5° Taller (18 de junio). Tema: recursos endógenos. Concepto de recurso. Identificación, producción, accesibilidad, distribución, etc. Dos enfoques contrapuestos: partir de los recursos o partir de las carencias. Se emitió un video difundiendo la Marcha de los Chicos del Pueblo, que pasaría por José C. Paz el 30 de junio.
- 6° Taller (25 de junio). Tema: desarrollo local. Se relacionan todos los conceptos anteriores (actores, economía social, redes, recursos endógenos, etc.) en clave de desarrollo local. Las visiones de cada organización.
- 7° Taller (02 de julio). Tema: visión y estrategia. Planificación de proyectos. Conceptos. Construcción de una visión compartida. Identificar iniciativas conducentes. Metodología para la segunda etapa del curso.
- 8° Taller (16 de julio). Monitoreo y seguimiento.
- 9° Taller (30 de julio). Encuentro de Economía Social en La Huella.
- 10° Taller (20 de agosto). Se realizó un homenaje a Alberto Federico Sabaté, coordinador del curso, fallecido el 3 de agosto. Se evaluó la marcha de los proyectos de cada uno de los grupos distritales. Se detectaron dificultades y eventuales conflictividades en el grupo de José C. Paz.

- 11° Taller (3 de septiembre). Se informó sobre la Mesa de Diálogo Sarmiento. Participan alumnos de la carrera de Comunicación, poniéndose a disposición de las organizaciones. El grupo de José C. Paz determinó dos ejes de trabajo: el apoyo al proyecto de la estación Sol y Verde, y el abocamiento al problema del agua en el territorio (se propone la consigna: Agua para TODA la gente).

- 12° Taller (10 de septiembre). Se entregó el listado de medios de comunicación de la región, provisto por la Carrera de Comunicación de la UNGS. Se integró un equipo de Comunicación para elaborar y difundir contenidos. Se estableció una cadena de comunicación para cada uno de los distritos

- 13° Taller (24 de septiembre). Tema: construcción de entornos de confianza. Asistió al taller el Sr. Juan Terzaghi, del Ministerio de Trabajo de Pergamino, quien manifestó su interés en brindar este tipo de capacitación en ese distrito. En la segunda parte de este taller, los promotores participaron de la reunión de la Mesa de Diálogo Sarmiento

- 14° Taller (15 de octubre). La política como factor de vigencia de derechos y como herramienta de construcción de una cultura de derechos. Participaron Hugo Gómez, candidato a senador provincial y Sergio Ebis, integrante de la Mutual El Colmenar (por su parte, varios participantes del curso fueron candidatos a consejeros escolares)

- 15° Taller (29 de octubre). Estuvo presente Juan Eugenio Ricci, Coordinador del Área de Economía Social de la UNLU. Tema: derechos, deseos, intereses, necesidades y demandas. Se profundizaron temas requeridos por los promotores relativos a las formas cooperativas, asociativas y mutuales.

- 16° Taller (12 de noviembre). A partir de la experiencia de la Cumbre de los Pueblos – realizada una semana antes en Mar del Plata- y el Día de la Tradición celebrado esa misma semana (10 de noviembre), se focalizó en la cuestión de los derechos de los pueblos y el Derecho al desarrollo.

- 17° Taller (19 de noviembre). Se evaluó colectivamente el curso-taller.

- Cierre del curso taller y entrega de certificados (14 de Diciembre)

Para cada uno de los ejes, se generaron productos didácticos inteligibles y pertinentes para un conjunto heterogéneo de participantes, que facilitara la comunicación entre ellos y con las respectivas organizaciones, así como la construcción de entornos de confianza.

Cada eje temático constituyó una *dimensión* prestandose especial atención a su interrelación sistémica. Es importante destacar la diferencia entre este criterio y la simple *agregación de contenidos*, que suele trasladarse a la formulación de proyectos, *decorándolos* con un *componente de capacitación*.

Los ejes temáticos propuestos constituyeron 'disparadores', luego complementados sobre la marcha, en función de la experiencia, las prácticas y las expectativas del grupo. Es importante señalar que esto requiere competencias específicas del equipo docente y una adecuada supervisión, además de la voluntad y disposición favorable para la escucha y el aprendizaje.

Metodología

La dinámica del curso se organizó alrededor de talleres semanales de 3-4 horas de duración, realizados los días sábados.

En la programación original se habían pautado 7 talleres iniciales de contenidos teóricos y los 10 últimos de índole práctica. Esta división se mostró inadecuada, ya que mantenía la arraigada división entre teoría y práctica (primero se aprende y luego se hace). No obstante, esto se corrigió rápidamente y se adecuó el formato, ya que si bien formalmente se mantuvo el esquema previo, desde el principio se incorporaron cuestiones prácticas y se agregaron contenidos teóricos a lo largo de todo el curso, en función de las mismas discusiones emergentes en los talleres. Este criterio fue mucho más allá de la flexibilidad curricular, basándose en el concepto que *toda capacitación es una intervención* -ya desarrollado en los capítulos 7 y 8- y debe ser considerada como tal, ensamblándose con el resto de las acciones de los *participantes*.

Esto derivó en un mecanismo de organización de cada taller en 3 momentos, de duración variable según las circunstancias y los temas a tratar:

1. intercambio de noticias y actividades realizadas
2. eje temático programado
3. agenda de próximas actividades

En los primeros talleres, los momentos 1 y 3 ocupaban muy poco tiempo, por la falta de conocimiento y confianza entre los participantes, pero esto fue evolucionando a lo largo del curso. De esta manera, el curso significó una *práctica reflexiva* en la que los conceptos teóricos *dialogaron* con la realidad de los participantes. Dentro de la estructura de las reuniones, se incluyó la promoción, discusión y evaluación de actividades socio-comunitarias, formativas o culturales vinculadas a las tareas de promoción barrial que tuvieron lugar en el territorio cercano, tales como fogones multiculturales, locros comunitarios, movilizaciones populares, otros cursos y seminarios. Esta confrontación con la realidad y las prácticas sociales de los distritos cercanos permitió hacer ajustes en los contenidos y confrontarlos permanentemente con la realidad cotidiana de los asistentes y sus organizaciones.

Entre esas otras actividades anunciadas, discutidas y analizadas, podemos mencionar:

- 17 de Junio de 2005: Jornadas de Moneda Social en la UNLU
- 18 de Junio de 2005: Taller "Por una educación comunitaria y popular", en el campus de la UNGS.
- 19 de junio de 2005: Fogón multicultural Inti Raymi (año nuevo aymara)
- 30 de Junio de 2005; acto en José C. Paz en el marco de la Marcha de los Chicos del Pueblo. En el taller del sábado 18 de junio, fue emitido un video promoviendo la Marcha.
- 30 de Junio y 1 de Julio de 2005: Encuentro de Financiamiento de la Economía Social en la UNGS
- 4 de Julio de 2005: movilización de la Mutual El Colmenar hasta la Municipalidad de Moreno para exigir el derecho a organizar el transporte de los vecinos de la zona
- 30 de Julio de 2005: Encuentro de Economía Social en La Huella, en el Noroeste del Gran Buenos Aires. La decisión de sumarse a este evento surgió como expresión de solidaridad con la Mutual de Transportes El Colmenar. Para facilitar la participación, fue alquilado un colectivo. Significó una valiosa experiencia de organización y coordinación. Los promotores asistieron a una reflexión al interior de las redes sociales de la región, entre personas y organizaciones que no todas se conocían.
- 26 de agosto de 2005: Jornada de intercambio y discusión sobre el rol social de los medios de comunicación. Medios locales y desarrollo, Campus UNGS
- 8 de octubre de 2005: Foro "Repensar la educación después de los '90", EGB Club Atlético San Miguel
- 20 de octubre de 2005: Acto de anuncio oficial de la construcción de la Estación Sol y Verde, formalizando una parada *de hecho* del Ferrocarril San Martín que había sido inicialmente forzada por los cartoneros, y luego de una larga lucha de los vecinos de este barrio de José C. Paz
- 19 al 26 de octubre de 2005: Seminario-Taller "La ciudad como derecho. Hacia la construcción compartida de indicadores del cumplimiento de los Derechos Económicos Sociales y Culturales como instrumentos de intervención", en el Centro Cultural de la UNGS.
- 28-29 y 30 de octubre de 2005: VIII Expo San Miguel
- 1 al 5 de noviembre de 2005: III Cumbre de los Pueblos de las Américas, Mar del Plata
- 25 de marzo del 2006 (ya finalizado el curso, pero a partir de la articulación generada en el mismo): movilización a Campo de Mayo por el aniversario del golpe militar de 1976, denunciando la existencia de campos de concentración en el lugar

En estas y otras actividades hubo participación de los asistentes al curso. Pero lo destacable es que los talleres se constituyeron en escenario de difusión previa y reflexión colectiva posterior de estos eventos. En ambos casos estas convocatorias no fueron tratadas como simples avisos, sino que se analizaban, discutían y confrontaban con los criterios, contenidos y conceptos de Economía Social trabajados en el curso. De esta manera, la experiencia cotidiana de los participantes fue incorporada como herramienta de aprendizaje *en diálogo* con los conceptos teóricos.

Sin *efectos colaterales* en términos de *licuación* de contenidos, los talleres fueron progresivamente adquiriendo una dinámica de asamblea: con preguntas, opiniones, debates e intercambio de información sobre eventos y encuentros. Esto permitió democratizar la participación, estimular el protagonismo y profundizar la integración, aunque requirió un mayor esfuerzo del equipo docente en su capacidad de escucha y producción de respuestas específicas en diálogo con los participantes.

Criterios pedagógicos

A lo largo del curso se pusieron en práctica una serie de criterios, no siempre formulados explícitamente:

Aprendizaje recíproco: La experiencia del equipo docente en actividades de educación popular llevó a pensar en términos de un proyecto educativo colectivo donde *todos aprenden*. Esto suele repetirse retóricamente, pero aparece con más claridad cuando intervienen diferentes actores y los roles son múltiples, sin reducirse a la tradicional división maestro-alumno, o capacitador-capacitado.²⁷³

Hay múltiples funciones que implementar, y muchos roles no deben ser necesariamente fijos. Esto requiere una permanente actitud (auto) crítica para revisar roles y actitudes, y crear escenarios propicios para este aprendizaje recíproco, reconociendo que el sentido común suele ir en dirección contraria²⁷⁴.

Los escenarios: El *escenario* del proceso de aprendizaje es un factor pedagógico fundamental, por lo que la construcción de escenarios apropiados para el aprendizaje debe tener una elevada prioridad. La poderosa imagen del aula como recinto y escenario físico de la capacitación, con su prefiguración de roles y rituales, puede provocar un encapsulamiento limitante del proceso de capacitación, en tanto naturaliza una determinada disposición de los cuerpos y los vínculos entre los sujetos, simbolizando a la perfección lo señalado por Bourdieu: "... las piernas, los brazos están llenos de imperativos adormecidos. Y uno no

²⁷³En términos de Boaventura de Sousa Santos, hubo acuerdo en la necesidad de "superar la distinción convencional entre enseñar y aprender –basada en la distinción entre profesor y alumno– creando, de ese modo, contextos y momentos de aprendizaje recíproco. Su punto de partida es el reconocimiento de la ignorancia recíproca. Su punto de llegada es la producción compartida de saberes ...". Boaventura de Sousa Santos: El Foro Social Mundial: Un Manual para el Usuario, Barcelona: Icaria, 2005. Capítulo 6: El Foro Social Mundial y el Auto-aprendizaje: La Universidad Popular de los Movimientos Sociales

²⁷⁴Para el sentido común, se asume que un docente parado frente a un grupo de oyentes sentados "está enseñando", mientras que cuando el que pasa al frente es uno de los educandos "está siendo evaluado"

terminaría nunca de enumerar los valores hechos cuerpo por la transustanciación operada por la clandestina persuasión de una pedagogía implícita, capaz de inculcar toda una cosmología, una ética, una metafísica, una política, a través de mandatos tan insignificantes como "estáte derecho" ... y de inscribir en los detalles en apariencia más insignificantes del vestir, de la compostura o de las maneras corporales y verbales los principios fundamentales de la arbitrariedad cultural, situados así fuera de la influencia de la conciencia y de la explicitación."²⁷⁵

En los talleres hubo dificultades para la construcción de escenarios que superaran esta imagen del aula, pero hubo reiterados intentos de construirlos y mejorarlos, a partir de las aperturas ya mencionadas. En ese sentido, las dinámicas de educación popular tienen el valor de *simular escenarios*, pero son insuficientes, ya que la imagen del aula tiende a sobredeterminarlas.

Lenguaje común: En los primeros intercambios, los diálogos parecían inconexos y desarticulados: algunos participantes parecían no entender de qué se estaba hablando, o al menos no se conectaban con lo sustantivo del tema en debate, a veces opinaban sobre algún aspecto marginal o reaccionaban ante un adjetivo o una referencia contextual. De todas maneras fue altamente provechoso inducir la participación de todos y todas, ya que permitió visualizar esta dificultad en la comunicación. Como suele suceder en este tipo de capacitaciones, muchas de las personas que participaron no se conocían entre sí, y provenían de diferentes experiencias y formaciones. En otros casos, existían prejuicios recíprocos y desconfianzas por rivalidades derivadas de diferentes alineamientos políticos. Aunque esta situación podría haber sido abordada en forma autoritaria, imponiendo un lenguaje y determinados códigos de comunicación, se optó por considerarla objeto de aprendizaje, y *gestionarla* a lo largo de todo el curso.

La diversidad de lenguajes -expresión de diversas cosmovisiones- no puede resolverse únicamente con dinámicas de integración, sino que es un proceso que debe mantenerse permanentemente en el foco de las cuestiones relevantes.

¿De qué capacidades hablamos? No se trató de desarrollar *cualquier* capacidad, sino de aquellas que contribuyan al desarrollo de:

- disposiciones democráticas, solidarias e incluyentes
- recursos para la percepción de procesos y sistemas socioeconómicos dando cuenta de sus múltiples dimensiones (particularmente políticas)
- aptitudes para el abordaje asociativo de problemas
- condiciones para la búsqueda de convergencias entre el interés individual y colectivo

²⁷⁵Bourdieu, P. (2007), p. 112

Promover el desarrollo de sujetos autónomos: Las prácticas de capacitación deben contribuir simultáneamente a la autonomía de los sujetos, la articulación entre personas y organizaciones y promover la construcción de sujetos colectivos, como mencionáramos anteriormente²⁷⁶.

Rigor teórico: Casi todos los programas sociales suelen incluir componentes de capacitación, que - bajo la forma de cursos, talleres, cartillas y folletos- son recibidos en forma diversa por los destinatarios: a veces con interés e incluso con entusiasmo, y otras veces con indiferencia y hasta resignación, aceptándola como una condición, e incluso como una especie de *contraprestación obligatoria* para la percepción de subsidios o beneficios. Esto debe ser superado en beneficio de aportes sustantivos al desarrollo de capacidades individuales y colectivas.

La capacitación no es una etapa, sino una dimensión de la práctica: En los talleres quedó evidenciado que toda experiencia puede ser capitalizada como aprendizaje, mediante la reflexión, el intercambio colectivo y el diálogo con conceptos teóricos. Las instancias específicas de capacitación como este curso-taller deben ayudar a instalar o perfeccionar los dinamismos (hábitos) de aprendizaje permanente en las personas y sus organizaciones.

Centralidad del método: Por encima de los contenidos y conceptos que se verbalizan en los talleres, existe una clara preeminencia del impacto pedagógico del diseño del programa, los procedimientos, la comunicación política, los modos de convocatoria y la vinculación entre los actores. En otras palabras: *lo que se hace* comunica más que *lo que se dice*.

Recursos didácticos

Más allá de la transmisión de conocimientos e información, los recursos didácticos buscaron ser consistentes con los objetivos de construcción de un sujeto colectivo, generando dinámicas que metabolizaran positivamente las energías, los saberes y los activos relacionales de las personas, grupos y organizaciones participantes. Para esto se tuvo en cuenta la heterogeneidad de los asistentes al taller, buscando la generación de productos didácticos específicos, pero lo suficientemente generales como para ser utilizados en posteriores capacitaciones, con poblaciones y escenarios diferentes, constituyéndose en una herramienta de diálogo y comunicación, no sólo con los asistentes al taller, sino con sus organizaciones

Criterios para el diseño del material didáctico y productos comunicativos

Se partió del acuerdo en que todos los materiales didácticos deben ser fácilmente abordados como provisorios y no como definitivos. Esto requiere del material didáctico un formato flexible y abierto, que

²⁷⁶Capítulo 7, apartado "Destinatarios de la capacitación"

no suscite admiración ni predisponga a la reverencia, sino que facilite la crítica, la reformulación y reelaboración y estimule nuevas búsquedas por parte de los usuarios.

Cada producto didáctico debe ser utilizado como borrador y no como *catecismo*. Por esto mismo, es más conveniente hablar de *insumos* y no de *productos* didácticos. De esta manera se favorece la comprensión del proceso de aprendizaje como un proceso simultáneo de producción de conocimientos. El material didáctico *se mira y se toca*, se cuestiona, se cambia, se modifica, se transforma, y la traducción de los distintos conceptos en un determinado formato debe dejar planteadas tanto las certezas como los interrogantes y las controversias, y sugerir algunos puntos para la discusión.

En los casos que el material didáctico se base en una secuencia (historieta, fotos, etc.), es conveniente dejar un final abierto para incluir otros debates, cuestionamientos u opiniones por parte de los asistentes o sus organizaciones.

En todos los casos debe incluirse un espacio de evaluación, críticas y sugerencias, previendo un mecanismo para su procesamiento y devolución.

La consideración de la comunicación como proceso (y no como un acto) orientó al diseño de productos comunicativos catalizadores del proceso de enseñanza-aprendizaje. Es decir, no se interpretaron los productos como *punto de llegada*, sino como herramienta para el proceso comunicativo.

Fueron propuestos e implementados los siguientes conceptos, con la correspondiente secuencia, para el diseño del material didáctico:

1. Eje temático
2. Mapa conceptual asociado
3. Disparadores
4. Definición del formato didáctico

– **Eje temático**

Definimos como eje temático a cada uno de los núcleos relevantes que permiten *componer* los contenidos, en base a los objetivos del proyecto de capacitación.

– **Mapa conceptual asociado (MCA)**

Definimos como mapa conceptual asociado al conjunto de conceptos que ayudan a configurar el universo de pertenencia, escenario o meta-sistema que encuadra el eje temático en función de los objetivos del proyecto. No es indispensable la configuración jerárquica de los conceptos (general-particular), ni es fundamental la precisión en los vínculos entre ellos, sino simplemente la identificación enunciativa. Esta opción pedagógica permite abrirse al *excedente de sentido* presente en cada eje

temático, que nunca puede ser agotado por definiciones o explicaciones intra-conceptuales, y también evita que el mapa conceptual se convierta simplemente en un camino más largo para llegar al mismo lugar conocido de antemano.

Ejemplo: para el eje temático Actores Sociales

Luego de la discusión en el equipo docente, se diseñó el mapa conceptual asociado al eje actores sociales, con los siguientes elementos:

Actor: el que juega un rol, desempeña un papel; el que *hace* algo

Protagonista: el que tiene un papel principal; el que "juega en primera"

Sujeto: el que decide, el dueño de sus acciones. Sujeto o *sujetado*. La libertad.

Acción: cuáles acciones? Ser actor ¿de qué acciones?

Movimiento: para qué? hacia dónde?

Objetivos: qué quieren (queremos) lograr/ser/hacer?

Voluntad: que quieren (queremos)?

Identidad: quiénes son (somos)? Lo que fuimos/lo que queremos ser. ¿Es inmutable? "¿Sos o te hacés?"

Motivación: ¿por qué hacen lo que hacen? ¿Por qué hacemos lo que hacemos?

Cambio: qué cambiar? Qué conservar?

Futuro: destino o construcción?

– Disparadores

En sintonía con el planteo de Howard Gardner relacionado con la diversidad de posibles puntos de acceso²⁷⁷, definimos como disparadores a las diversas "puertas de entrada" por donde puede accederse al eje temático, teniendo en cuenta el MCA, aunque sin pretender abarcarlo íntegramente.

Ejemplo: para el eje temático Actores Sociales

– Aproximación intuitiva al concepto de actor social: el que actúa, el que hace, el que es protagonista.

²⁷⁷ Ya citado en el capítulo 7: Gardner, H. (1993), p. 215

- La cuestión del sujeto del cambio social ¿Individuos u organizaciones? Concepto de liderazgo.
- Algunas corrientes de las ciencias sociales cuestionan el concepto de actor social, argumentando que –con algunos elementos de su universo conceptual (relaciones, vínculos, conflictos, etc.)- diluye los conceptos *duros* (clase social, estructura, contradicción, etc.), sin dar cuenta de las cuestiones de fondo, sino apenas de las emergencias superficiales.
- Referencia a la metáfora teatral que sugiere el concepto de actor. Analogías, diferencias.
- Los sujetos sociales no *son*, sino que *están siendo*. De aquí hay una riqueza del concepto de actor.
- Un actor social puede jugar distintos roles. No hay un *destino manifiesto* por su particular ubicación en el modo de producción.
- Sentido del concepto desde la perspectiva del promotor barrial.

4. Definición del formato didáctico

El formato didáctico debe permitir el abordaje del eje temático dentro del MCA a partir de los disparadores. Tiene fuerte dependencia de los recursos disponibles, incluyendo el presupuesto y las competencias del equipo docente y de apoyo. Puede ser: cartilla con preguntas y respuestas (textos y gráficos, o únicamente textos), juego con reglas, objetivos y pautas para la evaluación, afiche o conjunto de afiches, secuencia fotográfica, video, historieta, micro radial, apunte, etc.

Aplicación para el eje temático Actores Sociales

En este caso, para cada uno de los 7 disparadores se redactó un breve diálogo entre media docena de protagonistas. En primer lugar, para establecer un perfil, se definieron personajes fuertemente caricaturizados, a saber:

Personajes:

ALICIA:	opinadora; siempre tiene algo que decir
VIVIANA:	asistente al taller
CARLOS:	asistente al taller
DAMIÁN:	preguntador
ELENA:	contra; se opone a casi todo
FERNANDO:	estructurado; rígido en sus concepciones

Desarrollo de la historia (guión):

1. Aproximación intuitiva al concepto de actor social.

1. DAMIÁN: ¿qué es eso de los actores sociales?
2. VIVIANA: son las organizaciones que hay en el barrio: la sociedad de fomento, la salita, el club...
3. CARLOS: ... los que actúan en el barrio ...

2. La cuestión del sujeto del cambio social ¿Individuos u organizaciones?

4. DAMIÁN: ¿y puede ser una persona sola, sin una organización?
5. VIVIANA: eso no lo sé. ¿A ustedes qué les parece?
6. ALICIA: a mi me parece que sí, pero no cualquiera. El Sordo, por ejemplo, que es amigo del intendente, es casi el dueño del barrio ... es casi una institución él sólo. Para mí él sí es un actor social.

3. Algunas corrientes de las ciencias sociales cuestionan el concepto de actor social, argumentando que –con algunos elementos de su universo conceptual (relaciones, vínculos, conflictos, etc.)- diluye los conceptos duros (clase social, estructura, contradicción, etc.), sin dar cuenta de las cuestiones de fondo, sino apenas de las emergencias superficiales.

7. ELENA: a mi lo de actores no me gusta. Me suena a teatro...
8. FERNANDO: a mi tampoco. Me parecía más claro cuando hablábamos de patrones y obreros, pueblo y antipueblo, ...
9. CARLOS: sí, eso tal vez eso era más claro, pero a veces en la realidad las cosas no son en blanco y negro, hay muchos grises... Además, obreros cada vez hay menos...
10. ALICIA: ... y miren a José, el mecánico. Es patrón, porque tiene dos empleados, pero trabaja 12 horas por días de lunes a domingo. Es más laburante que muchos obreros...
11. VIVIANA: y hay obreros que son ñoquis o buchones ...

4. Referencia a la metáfora teatral que sugiere el concepto de actor. Analogías, diferencias.

12. ALICIA: para mi lo de actores está bien, porque la gente a veces es y otras veces se hace: actúa según las circunstancias y los lugares ...

13. ELENA: entonces es lo que yo digo: es todo teatro, todos caretas...

14. ALICIA: no es siempre así. Actuar no es simular, no quiere decir ser falso. Por ejemplo, la Silvia, que nunca había salido de su casa, cuando fue a ayudar al comedor de la parroquia, en dos meses era la que dirigía todo: le tocó actuar como dirigente y lo hizo bien.

5. Los sujetos sociales no son, sino que están siendo. De aquí hay una riqueza del concepto de actor.

15. CARLOS: además un actor puede hacer papeles diferentes: depende de la obra, del escenario, del guión...

16. VIVIANA: lo bueno de vernos como actores es que nadie está condenado con un cartelito. Cualquiera puede actuar de manera distinta, para tratar de ser mejores o más felices de lo que somos.

6. Un actor social puede jugar distintos roles. No hay un destino manifiesto por su particular ubicación en el modo de producción.

17. CARLOS: y también podemos tener diferentes papeles. Kirchner, por ejemplo, fue un extra en la película La Patagonia Rebelde... y ahora es primer actor...

18. DAMIÁN: ¿significa que los que hoy son enemigos, tal vez mañana no lo sean...?

19. VIVIANA: ... puede ser. Y también puede ser al revés, muchas veces pasa ...

7. Sentido del concepto desde la perspectiva del promotor barrial.

20. FERNANDO: está bien. Pero para ser promotor barrial, ¿para qué sirve esto de los actores?

21. CARLOS: necesitamos saber quiénes son los jugadores y de qué la juegan. Ver quiénes pueden ser nuestros aliados, con quiénes podemos hacer cosas juntos...

22. VIVIANA: y también para saber si nosotros somos protagonistas o extras...

23. CARLOS: sí, pero ¡ojo! no se trata de ser protagonistas individuales: no necesitamos Figurettis, que busquen trepar y salvarse solos. Necesitamos juntarnos y ser protagonistas colectivamente.

Más allá de esta implementación particular, es importante la secuencia sugerida para la elaboración del material didáctico, ya que el comienzo por el formato puede clausurar los pasos anteriores, que son fundamentales como herramienta para asegurar el rigor conceptual, y como espacio de construcción de un marco de acuerdos entre el equipo docente.

Además de la secuencia sugerida en este ejemplo, se tuvieron en cuenta otros criterios:

Imágenes visuales: Se prestó especial atención a la construcción de imágenes visuales que acompañaran el desarrollo del curso, mediante afiches, carteles, etc. Esto se orientó sobre todo hacia la configuración de las coordenadas espaciales (mapas del territorio) y temporales (antecedentes, acciones, calendario de eventos).

Mapas territoriales: sobre los planos del territorio fueron gradualmente identificándose actores, organizaciones, redes, medios de comunicación, recursos y referencias de todo tipo. También se intentó construir un mapa socio-productivo, pero sin éxito, ya que no pudo disponerse de la información necesaria.

Agenda: a lo largo del curso se fue construyendo un calendario de las actividades socioeconómicas, políticas y culturales que tuvieron lugar en el territorio y a nivel nacional. Los participantes informaban los eventos que organizaban y a los que se sumaban (invitándose mutuamente). Además de facilitar la integración, esto permitió incorporar gradualmente las prácticas concretas de los participantes dentro de las reflexiones y discusiones realizadas en los talleres.

Trabajo previo: Los talleres eran precedidos por una actividad sugerida en base a consignas y material impreso, para ser discutido por cada participante con su organización.

Técnicas corporales: en algunas oportunidades se implementario técnicas corporales, apuntando al involucramiento, compromiso e integración de los participantes.

Registro de actividades: los asistentes cumplieron con funciones de observación de la actividad de taller, la que fue compartida en algunos casos dentro del mismo taller y otras veces en las reuniones de coordinación.

Equipo docente: Una reunión semanal de coordinación de las actividades. Intercambio por correo electrónico del material didáctico y los esquemas propuestos para cada taller.

Participación en actividades y capacitaciones externas: El curso fue configurado como un proceso abierto, no endogámico, *en conversación* permanente con el entorno. Esto se hizo efectivo a

través de la presencia de invitados en los talleres para compartir sus miradas (líderes comunitarios, otros docentes, etc.), la visita a otras experiencias y la organización de eventos abiertos.

Un punto aparte: *la distribución de los fondos*

La distribución del financiamiento disponible en este proyecto de capacitación fue uno de los aspectos relevantes. De los \$ 21.750 presupuestados y ejecutados, un 60 % (\$ 13.000) fue asignado en concepto de viáticos a los asistentes al curso, como puede verse en el cuadro siguiente:

Concepto	\$	%
Honorarios coordinación	520	2%
Honorarios capacitación	4080	19%
Honorarios diseño	1200	6%
Honorarios sistematización	400	2%
Honorarios administrativos	1600	7%
Viáticos a cursantes	13000	60%
Materiales	450	2%
Logística	500	2%
Total	21750	100%

Si bien esto no es sencillo de implementar, la cuestión del financiamiento es una forma muy concreta y evidente de evaluar en las prácticas de educación popular la afirmación recurrente de que "todos aportamos saberes", ya que este aporte colectivo debe verse reflejado no sólo en la distribución de la palabra, sino en la distribución de los fondos movilizados.

Aunque no siempre es fácil de lograr una adecuada distribución, un primer paso es la transparencia y publicidad sobre el origen y la aplicación de los fondos.

Conclusiones

Entre otros, se destacaron los siguientes resultados positivos:

- fue verificada una mayor presencia de las organizaciones participantes en los espacios colectivos de articulación a nivel barrial y distrital
- se crearon articulaciones de escala local y se fortalecieron las existentes, abriéndose vínculos entre organizaciones vecinas que no se conocían
- se activaron y pusieron en marcha iniciativas y proyectos socioeconómicos
- se visibilizaron las acciones solidarias y de las redes promovidas

Dificultades:

- No fue posible poner el foco en la formulación de nuevos proyectos productivos, ni en la tematización de los proyectos productivos en los que ya estaban involucradas algunas de las organizaciones y los participantes. Las posibles causas se ubicaron en:
 - perfil más sociocomunitario y sociocultural -y no tanto socioeconómico- de las organizaciones de origen de los participantes
 - baja disposición a compartir (visibilizar) los emprendimientos con personas que no se conoce o con quienes no hay suficiente confianza (en palabras de una participante: "*tener un proyecto es tener un trabajo, y hay una actitud de competencia por recursos escasos*")

- No hubo un adecuado seguimiento de las bajas, tanto de los que se postularon y desistieron, como de los que abandonaron durante el curso²⁷⁸.

Si bien en cierto sentido fue un curso más, junto a decenas de otros similares realizados en los años anteriores, lo destacable es que puso de manifiesto la madurez necesaria –tanto en la UNGS como en las organizaciones sociales- para dar un paso más en su modo de vinculación.

Como expresión de esta maduración y aplicando los aprendizajes, un par de años más tarde surgiría el Instituto de Aprendizaje en Economía Social y Solidaria Mutual Primavera.

El Instituto de aprendizaje en economía social y solidaria Mutual Primavera

La Mutual Primavera, ubicada en el barrio del mismo nombre en el distrito de José C. Paz, se había creado en el año 2002. En palabras de algunas de sus fundadoras, la Mutual surgió por iniciativa de "un grupo de personas desempleadas, con más de 10 años de trabajo social en el barrio (centro comunitario, sociedad de fomento Potosí, ollas populares) ... *promoviendo el espíritu de los planes sociales (promoción del empleo autogestionado)* otorgados por el Gobierno Nacional"²⁷⁹, mediante la creación de "un emprendimiento productivo vinculado al transporte colectivo, una de las tantas necesidades existentes

²⁷⁸ Las bajas y deserciones son una fuente invaluable de evaluación de los procesos de capacitación, ya que explican muchas de las cosas que no se ven a simple vista.

²⁷⁹ Sonia Mendoza y Mónica Mendoza: Las Empresas Sociales Territoriales. El caso de la Mutual de Transporte Privado "Primavera". En el resaltado en cursiva se percibe claramente la disputa del sentido de los planes sociales, que para algunos fueron (des)calificados como "clientelares", y aquí se reivindicaron como "promoción del empleo autogestionado". Desde la perspectiva de los procesos de capacitación, aquí se pone en juego la disputa del poder de nominación y construcción del propio relato.

en el Primavera y de esta manera generar empleo para 16 personas del barrio"²⁸⁰. Luego se impulsaron otros "emprendimientos culturales y económicos para el Barrio: una Biblioteca Popular, un Club Deportivo y una Gomería"²⁸¹.

En síntesis: desde un primer momento la Mutual se abocó a la resolución de necesidades materiales, haciendo frente a la problemática económica desde una perspectiva que si bien se definía como *privada*, se inscribía y articulaba con las políticas sociales del Estado y reivindicaba una perspectiva de trabajo autogestionado.

El Instituto de Economía Social surgió como iniciativa de la Mutual Primavera en el año 2006, implementándose una primera etapa en los años 2007 y 2008. En la formulación de la convocatoria se define al Instituto como un espacio de "Aprendizaje en Economía Social... que parte de los procedimientos y prácticas concretas que el campo popular viene desarrollando e implementando como Economía Alternativa al Sistema capitalista... (comprendiendo) el estudio de los modelos autogestivos y asociativos que las prácticas socioeconómicas y sus lógicas de implementación requieren en el hacer cotidiano,... (como) una propuesta que revisa y aprende de las lógicas, estrategias, instrumentos y saberes económicos y sociales del campo popular desde la experiencia concreta en un diálogo crítico reflexivo con las ideas y teorías."

En términos de sus fundadoras, Mónica y Sonia Mendoza, el objetivo era dar un paso más allá de los tradicionales cursos de capacitación: "no nos molesta ir a la universidad, pero también queremos que la universidad venga a nosotros", integrando los conceptos teóricos pero valorando las experiencias prácticas y la diversidad de saberes.

La iniciativa fue acompañada por la Universidad Nacional de General Sarmiento, mediante un proyecto de Servicios No Rentados del área de Servicios a la Comunidad.

El Instituto comenzó sus actividades con un acto de inauguración el 6 de septiembre de 2007, con la participación de la Mutual El Colmenar, El Culebrón Timbal, Defensores del Chaco y Alternativa 3. Recibió múltiples adhesiones, entre ellas, de la Central de Trabajadores Argentinos, y del Director de la Maestría en Economía Social, Jose Luis Coraggio.

Adhesión de José Luis Coraggio a la inauguración del Instituto de Economía Social Mutual Primavera

Queridos amigos:

Lamento no poder estar allí, con Vds., en este momento de salto cualitativo de las organizaciones sociales de José C. Paz, Malvinas Argentinas, Moreno y San Miguel, junto con la Universidad de General Sarmiento, todos hermanados en la tarea de impulsar una economía autogestionada por sus trabajadores, orientada no por el lucro desmedido sino por la resolución de las necesidades de todos, una economía socialmente conciente de su papel en la construcción de una sociedad más solidaria.

²⁸⁰Sonia Mendoza y Mónica Mendoza: texto citado

²⁸¹Sonia Mendoza y Mónica Mendoza: texto citado

El salto cualitativo se da cada vez que una organización como las que participan de este proyecto avanza para superarse junto con su contexto, asumiendo y compartiendo nuevas responsabilidades para resolver de la mejor manera posible las necesidades y deseos legítimos de sus comunidades. Y al hacerlo, van cambiando, complejizando y enriqueciendo sus lazos con otras instituciones. Sólo así es sostenible la economía social, avanzando para atender y dinamizar su entorno.

En este caso se trata nada menos que de compartir la responsabilidad por la formación de formadores para otra economía. La Maestría en Economía Social, que pronto hará llegar sus pasantes a aprender de la práctica con Vds. se enorgullece de participar en este proyecto que continúa el camino señalado por nuestro querido compañero Alberto Federico Sabaté y el Curso de Capacitación de Promotores Barriales del año 2005.

Reciban desde la hermana Provincia de Catamarca, donde también se avanza con la economía social, un saludo fraternal y los deseos de que esta fiesta para el espíritu se grabe en sus hijos como señal de la esperanza y la confianza en que son ya los sujetos de un futuro siempre mejor.

José Luis Coraggio - Director de la Maestría en Economía Social
Instituto del Conurbano - Universidad Nacional de General Sarmiento

Adhesión de la Central de Trabajadores Argentinos a la inauguración del Instituto de Economía Social Mutual Primavera

Desde el Espacio de Economía Social del IEF-CTA saludamos y acompañamos la experiencia iniciada a través del Instituto que han inaugurado. Consideramos muy importante la apertura de estos espacios para fortalecer la construcción, que compartimos, de una sociedad capaz de brindar una vida digna a todos. Desde ya, cuenten con nosotros.

Espacio de Economía Social
Instituto de Estudios y Formación
CTA - Central de los Trabajadores de la Argentina.
econosoc@institutocta.org.ar

Participantes

Los destinatarios fueron definidos como "Militantes de Organizaciones Sociales, Militantes de Movimientos sociales, Referentes Barriales y Dirigentes del Campo Popular"²⁸². En su primera edición, el curso contó con 49 inscriptos de 15 organizaciones: Asociación Florecer, Asociación Nahuel, Barrios de Pie, Centro Comunitario, Centro de Estudiantes Histórico, Club Callejero, Cooperativa 8 de Diciembre, Cooperativa Arroyo Suarez, El Colmenar, Federación Cooperativa Nacional, Fundación del Viso, La Huella, Mutual Primavera, Mutual Sol y Verde y San Francisco

Contenidos

Esta primera edición se definió como "Programa de Saberes Prácticos en Economía Social", afirmando que "el aprendizaje de Saberes Prácticos en Economía Social es una propuesta que revisa y aprende de las lógicas, estrategias, instrumentos y saberes económicos sociales del campo popular desde la experiencia concreta en un diálogo crítico reflexivo con las ideas y teorías"²⁸³.

²⁸²Programa de estudios del Instituto Mutual Primavera

²⁸³idem anterior

Pero además de los objetivos de capacitación, se planteó explícitamente la intención de "Intervenir en los territorios con procesos asociativos y autogestivos articulados para el desarrollo local desde una perspectiva de economía social"²⁸⁴.

Los contenidos de la formación se estructuraron en 3 instancias, basándose en los aprendizajes de cursos anteriores:

1. Módulos básicos
2. Módulos complementarios
3. Módulos de formación colectiva

Módulos básicos:

1. Organizaciones, movimientos sociales e Instituciones para la Economía Social
2. Emprendimientos de la Economía Social
3. Contexto histórico y social
4. Género y finanzas solidarias
5. Estado y participación popular
6. Educación popular y economía social
7. Conceptos básicos de Economía social

Se optó expresamente por una secuencia que finalizara con la construcción de los Conceptos básicos de Economía social como punto de convergencia e integración de todos los temas anteriores, en coherencia con el criterio inductivo con el que se desarrollaron todos los módulos. En los primeros módulos, se utilizó el concepto de "economía social" en un sentido intuitivo, sin una definición previa, aceptando eventuales ambigüedades y contradicciones.

Módulos complementarios:

Estos módulos se incorporaron a requerimiento de los participantes durante el desarrollo de las actividades de capacitación.

1. Trueque
2. Dictadura y Vida cotidiana
3. Teología de la liberación

²⁸⁴idem anterior

Módulos de Formación Colectiva, a los que fueron convocados miembros de las organizaciones, además de los participantes del curso.

Módulos básicos:²⁸⁵

Módulo I - Organizaciones, movimientos sociales e Instituciones para la Economía Social- 8 y 15 de septiembre de 2007. "Meterse con la Economía desde las organizaciones sociales" ¿En qué sentido estamos construyendo economía social desde nuestras organizaciones? Visibilizar las "pistas económicas emergentes" como ejes para la discusión. Una nueva institucionalidad para una economía alternativa. ¿qué producimos? ¿cómo lo hacemos? ¿qué hábitos construimos?

Módulo 2- Emprendimientos de la Economía Social- 20 y 22 de septiembre de 2007. El Mapa de nuestros territorios desde los emprendimientos socioeconómicos. El respeto a la naturaleza y una producción con base agroecológica. La productividad solidaria y el consumo responsable ¿qué necesitamos para vivir? ¿qué desarrollo queremos de nuestros territorios? Decretos municipales, Normas y leyes para las nuevas formas de trabajo.

Módulo 3- Contexto histórico y social- 4 y 11 de octubre de 2007. Analizar la realidad en clave de protagonismo (y no como simples analistas). Inscripción de nuestras prácticas en su contexto histórico y sociopolítico. Construcción de relatos. Mirada larga. La Economía Social es una lucha política. Militancia para la economía alternativa.

Módulo 4- Género y finanzas solidarias- 18 y 25 de octubre de 2007. Las mujeres en la construcción de la economía doméstica y territorial. Género y finanzas solidarias para nuestros barrios. Gestión social y cómo construir miradas globales. Disputar el sentido de las políticas públicas. ¿Actores o efectores? La gestión social como estrategia colectiva para los territorios.

Módulo 5 -Estado y participación popular - 3 y 10 de abril de 2008. Instituciones transicionales hacia una nueva estatalidad y Otra Democracia: presupuesto participativo, audiencia pública, iniciativa popular, CLES, etc. La Gestión asociada. Que hacemos y cómo lo hacemos desde las organizaciones y movimientos sociales.

Módulo 6 - Educación popular y economía social- 24 de abril y 8 de mayo de 2008. La Educación popular y sus aportes a la Economía Social. El Aprendizaje de la Autogestión y el Asociativismo. Aprender economía con Valores. El diálogo y la comunicación para la construcción de alternativas. Mirar de otra manera las Iniciativas de Economía Social desde la perspectiva de otra economía. Saberes académicos y saberes populares en diálogo para la Otra Economía.

²⁸⁵Los desarrollos siguientes fueron tomado del Programa mencionado

Módulo 7- Conceptos básicos de Economía social- 15 y 22 de mayo de 2008. La Economía Social como 1) movimiento hacia Otra Economía, 2) Economía Reflexiva, 3) Economía con Valores, 4) centrada en el Trabajo Autogestivo y Asociativo, 5) Economía del Aprendizaje.

Módulos de Formación Colectiva:

27 de septiembre de 2007

1 de noviembre de 2007

17 de abril de 2008

29 de mayo de 2008

Según el programa del curso inicial, "El Módulo de Formación Colectiva es un momento de socialización, revisión y organización de saberes y aprendizajes de los módulos temáticos, hacia el resto de l@s compañer@s de las organizaciones participantes que no vinieron regularmente a los Módulos Temáticos anteriores."

A mediados del año 2008, la experiencia fue presentada en el Ministerio de Educación de la Nación, por invitación de la Secretaría de Políticas Universitarias, en el primero de una serie de encuentros orientados a destacar "proyectos y actividades de extensión sobre determinadas áreas prioritarias"²⁸⁶.

Inicialmente el proyecto se financió con fondos del Ministerio de Desarrollo Social de la Nación, y el año 2007 la UNGS implementó un servicio no rentado de acompañamiento de esta experiencia, aportando 2 docentes, un asistente y un coordinador.

Metodología

Cada uno de los módulos fue implementado en dos sedes (Mutual Primavera y Sociedad de Fomento) con una duración de tres horas cada uno. Inicialmente se utilizó el material didáctico producido en el Curso de Promotores Barriales del año 2005 como base para el rediseño realizado por los mismos participantes.

Como parte de la dinámica de cada taller, se finalizaba con una dramatización a cargo de miembros del grupo de teatro formado en la misma Mutual.

²⁸⁶Encuentro realizado en el Ministerio de Educación de la Nación el 20 de mayo de 2008. En el texto de la convocatoria, se indicaba además: "Este primer encuentro se orienta a resaltar el impacto de proyectos y actividades en la comunidad relacionados con la economía social. Oportunidad en la que se pondrá de manifiesto no sólo la pertinencia, es decir, la respuesta a las demandas sociales sino también los aspectos académicos que se exteriorizan a través de la función de extensión."

Conclusiones

Tres objetivos simultáneos: Aunque la etapa inicial del Instituto se orientó en primer lugar al mejoramiento de las prácticas, se tuvieron en cuenta simultáneamente otras dos cuestiones: producir discurso y construir consenso, a partir de la implementación de una experiencia de economía reflexiva, es decir, de *economía que aprende* a partir de la práctica, y desde allí construye, deconstruye y reconstruye saberes, conceptos y conocimientos.

El sujeto de la calificación: el proceso de reconocimiento de la diversidad de saberes debe contar con indispensables mediaciones. Una de ellas es la cuestión de *quién evalúa* y *quién califica*. En este sentido, la emisión y entrega de los certificados de participación fue un acontecimiento simbólico relevante. En palabras de José Luis Coraggio: "Las experiencias más exitosas son también las que más se complejizan, como la Mutual Primavera en la provincia de Buenos Aires. Empezaron con un servicio de transporte comunitario y ahora dan un curso de promotores sociales en la Universidad de General Sarmiento y dicen: 'Ahora nosotros queremos formar nuestros propios cuadros dentro de la economía social'. Están desarrollando una actividad educativa autogestionada y reconocida por la universidad."²⁸⁷

La multiplicación de la experiencia: El año 2008, a instancia de un grupo de personas de la Fundación del Viso que participaron del Instituto, esta organización llevó a cabo un proyecto de "Capacitación de promotores y organizaciones comunitarias en economía social y desarrollo local" inspirado en esta experiencia²⁸⁸.

Algunas dificultades y limitaciones detectadas:

1. **La imagen del aula:** sigue siendo muy fuerte el formato del aula, con todas las connotaciones que eso tiene desde el punto de vista pedagógico
2. **Falta de práctica de lectura:** Como mencionáramos en el capítulo 7, en las prácticas de educación popular existe un acento a veces excesivo en las dinámicas de encuentro, y una escasa consideración de las actividades de lectura individual.

²⁸⁷ La economía social en la Argentina, reportaje a José Luis Coraggio, Página 12, suplemento Cash, 11 de noviembre de 2007

²⁸⁸ En la formulación del proyecto se planteaba: "Muchos promotores de Del Viso participaron de la propuesta llevada adelante entre la Mutual Primavera y la Universidad de General Sarmiento (UNGS) en la puesta en marcha del Instituto de Aprendizaje Continuo en Economía Social. La experiencia tuvo un valor pedagógico muy importante manifestada por los mismos promotores. Entendemos que es necesario que sigamos fortaleciendo estas experiencias a través del desarrollo de capacidades personales e institucionales."

3. **Desarticulación entre las organizaciones:** Este aspecto no se reduce a un *estado* de desarticulación, sino a las inercias centrífugas facilitadas por los organismos de financiamiento, sean estatales o privados

4. **Discontinuidad y fragmentación de las intervenciones:** Quedó sin resolver la cuestión de un mecanismo institucional permanente de vinculación con la UNGS. Una de las alternativas fue la posibilidad de asignar horas de investigadores-docentes para acompañar el funcionamiento del Instituto.

5. **Percepción recíproca de cada uno de los actores:** no se logró explicitar suficientemente las expectativas de cada uno de los actores, que no siempre son coincidentes

6. **Falta definir indicadores:** una de las asignaturas pendientes es la definición de indicadores para medir los resultados de las actividades de capacitación, en coherencia con los criterios que inspiran el funcionamiento del Instituto

Una nueva etapa: El Frutillar

Actualmente, se está trabajando en la organización de un Centro de Educación de adultos, con financiamiento del Ministerio de Educación de la Provincia de Buenos Aires. En esta actividad el Instituto orientará sus actividades a la capacitación de instructores de Formación Profesional para promover la revisión crítica de sus prácticas desde la perspectiva de la Economía Social, fortaleciendo además la articulación y organización territorial.

Esta etapa del Instituto se basa en el diagnóstico que la Formación Profesional además de instruir en oficios es portadora de un significativo curriculum oculto que opera como correa de transmisión de cosmovisiones y un dispositivo de poder territorial. Sobre los tres aspectos es indispensable construir conocimiento, especialmente en cuestiones relacionadas con las transformaciones socio-culturales, la organización de los actores sociales y su articulación con la gestión estatal, a fin de identificar y promover condiciones que impulsen la economía social en contextos locales.

Desde el principio se buscó incorporar las experiencias acumuladas en las prácticas anteriores, entre ellas:

1. Se amplió la participación a 3 organizaciones: Mutual Primavera (Barrio Primavera, José C. Paz), Florecer (Barrio Sol y Verde, José C. Paz) y La Huella (Cuartel V, Moreno)

2. Con la finalidad de evitar que las instancias explícitas de capacitación se conviertan en un ritual de consagración de diferencias entre *capacitadores* y *capacitados*, ampliando la brecha entre *los que pueden enseñar* y *los que deben aprender* (*ustedes* y *nosotros*), se prestó especial atención al formato de las actividades. Un recurso fue evitar centralizar en una sola persona la dirección de los talleres, distribuyendo los roles y responsabilidades y pluralizando las miradas sobre cada tema con la

intervención simultánea de diversos animadores. Este proceso -no exento de inconvenientes- permitió des-absolutizar la palabra del capacitador (porque dejó de haber una *única* palabra), y al relativizar todos los puntos de vista se favoreció el debate, promoviendo mecanismos de diálogo y estimulando la participación colectiva.

El movimiento por la Carta Popular (MCP)²⁸⁹

Casi simultáneamente con la realización del Curso-Taller de Capacitación de Promotores Barriales, en los mismos distritos (Moreno, José C. Paz, Malvinas Argentinas y San Miguel) las organizaciones sociales de la región avanzaron en una convergencia que finalizaría en el Movimiento por la Carta Popular, a partir de la realización de una encuesta orientada a movilizar a la comunidad del territorio alrededor de la cuestión de la participación y representación política.

Los 4500 vecinos consultados manifestaron las prioridades en sus necesidades, todas ellas claramente inscriptas en el orden de los bienes y servicios públicos:

1. Agua, cloacas, gas y pavimentos para nuestros barrios.
2. Más y mejores centros de atención de salud para todos.
3. Seguridad, trabajo, salud y vivienda para nuestras familias.
4. Educación para que nuestros hijos puedan ser protagonistas de su destino.

También se hicieron afirmaciones concluyentes sobre la incidencia de la falta de información y participación como causa de los problemas: "el 90% de las familias opinó que poder participar en la información, el diseño y el control de las políticas que se aplican en el barrio mejoraría la situación en las comunidades" por lo que "la participación popular es indispensable para resolver las injusticias y la pobreza"²⁹⁰.

Para alcanzar estos objetivos propusieron como instrumento la implementación del presupuesto participativo, como un paso hacia "un nuevo estado con democracia participativa". El año 2007 este primer objetivo sería alcanzado en el Municipio de San Miguel. También propiciaban una "política de descentralización municipal en la que tengamos intervención orgánica como vecinos y organizaciones comunitarias", adhiriendo a las propuestas del Movimiento por la Reforma Urbana en la Argentina.

El Movimiento por la Carta Popular se organizó en 5 áreas prioritarias, una de las cuales es la Economía Social: "En nuestras comunidades, la Economía se basa muchas veces en la solidaridad, en la organización, en lo cooperativo, en la reproducción ampliada de la vida. Nos han dicho muchas veces que

²⁸⁹<http://www.lapostaregional.com.ar/carta/que.htm>

²⁹⁰La carta popular - La democracia que queremos es posible . Resoluciones del 1er. Congreso de Vecinos y Organizaciones Sociales, Polvorines, 4 noviembre de 2006. José C. Paz, Malvinas Argentinas, Moreno y San Miguel.

esa es la Economía 'menor', que 'no es economía', que la Economía de verdad es la de Mercado, la del lucro y la competencia. Creemos que esto no es así; que no habrá verdadero desarrollo igualitario y resolución de la desocupación y la pobreza sino es con una poderosa iniciativa de Economía Social en la región, con nuevas instituciones legales que la promocionen y la consoliden en las comunidades y en el Estado, garantizando una participación equitativa en la creación y la distribución de la riqueza. Se trata, además, de una Economía que por definición es cuidadosa con el medio ambiente y la comunidad. Todas las necesidades de nuestro pueblo pueden y deben ser abordadas como proyectos que incorporen la filosofía de la Economía Social, el asociativismo y la organización." La Mutual Primavera, desde el Instituto de Economía Social, es uno de los referentes principales de este área al interior del MCP.

Organizaciones que integran el MCP:

Si bien se manifiesta abierta a otras personas y organizaciones, reconoce un grupo de 32 *organizaciones promotoras*: Alternativa 3, En Acción, Mutual Primavera, Mutual "El Colmenar", Fundación Defensores del Chaco, El Culebrón Timbal, Asociación Labranza, Escuela Agronómica "El Surco", Comunidad Organizada, Red Solidaria "Abriendo Caminos", Asociación Civil "Milagros de Mailín", Unión de Familias Obreras, Fundación Comunitaria "Julio Cortázar", Casa de la Mujer de José C. Paz, Hermanas Dominicanas, Asociación Civil por la Igualdad y la justicia, Serpaj zona norte, Treng Treng, Red de Organizaciones de Moreno Norte, Soc. de Fomento Jardines I, Mesa Político-social de Francisco Alvarez, Brigada Ecológica Juvenil, Asoc. Civil Florecer, Vaquitas Lecheras, Juventud Octubres, Foro por la Niñez, Movimiento Barrios Bonaerenses, Izquierda Cristiana, Oblatas Diocesanas, Mutual Sol y Verde, Escuela de Ciudadanía Mariano Moreno, Polideportivo Todos Juntos.

Desde la perspectiva del Instituto de Economía Social Mutual Primavera, es destacable el esfuerzo y la disposición para la integración de la experiencia del Instituto como componente de una organización de mayor escala (en este caso, el MCP), apuntando a capacitar en economía social en el contexto de un movimiento mayor, con otros acentos complementarios. Esto se inscribe en el concepto de "la economía social como movimiento", desarrollado en el capítulo 3. Pero sobre todo, esta apertura hacia el encuentro con otras organizaciones -aún reconociendo que es muchas veces conflictivo- resulta un activo fundamental para evitar que las intervenciones y las políticas sociales produzcan el encapsulamiento de las prácticas, y creen las condiciones para construir escenarios de confinamiento *a cielo abierto*²⁹¹.

²⁹¹Cfr. los denominados "nuevos encierros" (new enclosures) en: Massimo De Angelis: Hayeck, Bentham y la máquina global del trabajo: la aparición del panóptico fractal, en: Dinerstein, A. (2009) p. 132

Anexo: Texto de la CONVOCATORIA A INSCRIPCION DE ASPIRANTES Proyecto 22

Unidesarrollo

PROYECTO UNIDESARROLLO N°22: FORTALECIMIENTO DE LAS INICIATIVAS SOCIALES DE PROMOCION DEL DESARROLLO LOCAL Y LA ECONOMIA SOCIAL - TALLER DE CAPACITACIÓN DE PROMOTORES BARRIALES

Se llama a la inscripción de candidatos a cursar un Taller para capacitación de promotores barriales durante siete reuniones de 3 horas cada una, que se llevarán a cabo durante siete sábados por la tarde de siete semanas seguidas (con concurrencia obligatoria), y con el grupo de promotores seleccionado que aprueben dicho Taller, realizar luego tareas de promoción a lo largo de todo el año 2005. El taller comenzará el 7 de mayo próximo.

Durante todo el período que dure el Taller los promotores seleccionados recibirán viáticos para su concurrencia al lugar donde el Taller se desarrolla; y durante todos los meses que dure el proyecto (entre fines de abril y diciembre de 2005), los promotores que aprueben el Taller recibirán una suma de \$ 50.- mensuales para gastos y viáticos.

El Taller se realizará con un grupo de capacitadores designados por el equipo a cargo del proyecto compuesto por profesores de las Universidades Nacionales de Luján y de General Sarmiento. El lugar de realización del Taller será informado en su momento. Terminado el taller, este grupo de capacitadores y miembros del equipo realizarán reuniones mensuales o quincenales de concurrencia obligatoria para los promotores seleccionados en los lugares que se dictó el Taller, en las que se realizarán tareas de apoyo y seguimiento de las actividades en los barrios.

Durante la cursada del Taller se proveerán materiales impresos de apoyo a la promoción que luego serán utilizados para la realización de la misma en cada barrio.

Los aspirantes que quieran ser seleccionados para participar del Taller, deberán presentar hasta el día 23 de abril próximo, un formulario escrito que se acompaña o bien, que se puede solicitar en los lugares señalados al final de esta convocatoria. Para ser seleccionado es necesario que el aspirante a cursar pertenezca a alguna organización social, económica o cultural de algún barrio, realizando o habiendo realizado tareas comunitarias o sociales, preferentemente de San Miguel, Malvinas Argentinas, Moreno y/o José C. Paz. Deberán poder presentar comprobante de ello o demostrarlo fehacientemente si acaso se solicita durante la entrevista personal.

Además, se señala que el día 23 de abril, se realizará una Reunión Informativa de los aspectos relativos tanto al Taller como a las demás actividades. Esta Reunión se llevará a cabo en la sede de la UNGS de Roca 850 (esquina Muñoz) de la Ciudad de San Miguel a las 14hs.

Retirar formulario de presentación, llenar y entregar aclarando en la presentación la referencia: "TALLER DE CAPACITACION DE PROMOTORES BARRIALES" a la dirección electrónica: evasarka@microstar.com.ar o amf@fibertel.com.ar, o bien por carta o en forma personal de 11:00 a 17:00, dirigida a: campus de la UNGS en J.M. Gutiérrez 1150-Módulo 1, Centro de Servicios, Los Polvorines, Malvinas Argentinas o en la sede de la Universidad Nacional de General

Sarmiento de Roca 850 (esquina Muñoz) de la Ciudad de San Miguel; y/o a Farias 1590 esquina Mitre, San Miguel, Centro Regional Gral. Sarmiento de la Universidad Nacional de Lujan a nombre de Prof. Eva Sarka.

Anexo: Formulario de inscripción Proyecto 22 Unidesarrollo

El formulario tiene dos partes: una para aspirantes al curso (A), otra para representantes de redes y organizaciones sociales (B).
Trate de llenar ambas, pero si no puede, remita/presente sólo la parte (A)

A) I. PARA ASPIRANTES AL CURSO (DATOS PERSONALES)

Apellido y nombre

Lugar de nacimiento

Edad:

E-mail

Teléfono

Organización social a la que pertenece (o donde desarrolla la actividad):

Dirección postal:

Barrio y municipio de residencia permanente:

Barrio y municipio de actividad actual:

Tipo de actividad barrial actual:

Principal:

Secundaria:

A) II. PARA ASPIRANTES AL CURSO (DATOS DE CAPACITACIÓN)

Tipo de capacitación recibida:

Lugar y entidad que la brindó:

Estudios formales (marque con una cruz):

 Primaria completa/incompleta

 Secundario completo/incompleto

Otros estudios realizados de cualquier tipo (especifique último año cursado):

Participación en asociaciones barriales, redes y mesas sociales, sindicatos o asociaciones de bien público y/o producción / consumo

A) III. PARA ASPIRANTES AL CURSO (DATOS DE TRABAJO)

Trabajo y actividad actual

Tiempo que le ocupa en el día

Experiencia laboral y profesional anterior

Tipo de actividad que realizaba

Tiempo total que se ocupó

A) IV. PARA ASPIRANTES AL CURSO (ARTICULACIONES)

En particular, indique relación laboral u otra sostenida en vinculación al municipio, la provincia o la Nación
Conoce los Consejos Consultivos y/o los Consejos Locales Económicos y Sociales (CLES):
Cualquier otra información de interés o aclaratoria que entienda pertinente

B) V. PARA REPRESENTANTES O DIRECTIVOS DE ORGANIZACIONES Y REDES SOCIALES

Apellido y nombre

Cargo

E-mail

Teléfono

Organización social

Dirección postal

Barrio, localidad y municipio

Tipo de actividad actual:

Principal:

Secundaria:

Capítulo 10. Conclusiones

La idea misma de capacitación no es un concepto autoevidente, ya que puede referirse a acciones muy diversas e incluso contradictorias. Desde la perspectiva de este trabajo, la capacitación debe desarrollar capacidades en personas y organizaciones, y debe ser rigurosamente evaluada desde esa perspectiva. Esto significa tener en cuenta que *ser capaz* es *poder* (entendido como verbo), y esto -lejos de ser un juego de palabras- apunta a explicitar que *la capacitación que capacita* incide en las relaciones de poder.

Esto requiere largos plazos, ya que no se trata solamente de intervenciones aisladas, sino procesos de capacitación, porque la construcción de otra economía es un proceso de largo plazo, complejo y multidimensional, y la capacitación de los actores sociales involucrados es una de esas dimensiones. Más que hablar de capacitación, resulta pertinente hablar de *dinamismos de aprendizaje de un sujeto histórico en construcción*. En ese sentido, la capacitación no es un componente opcional, ni un pre-requisito para la acción, ni una llave para *aprender* o para entrar al mundo de la Economía Social, sino un eje de la Economía Social, parte central de la estrategia de fortalecimiento de capacidades para la transición hacia otra economía. Pero esta capacitación no puede tener lugar separada del escenario concreto de los conflictos, contradicciones y luchas sociales y económicas.

La capacitación es un proceso simultáneo a la construcción de conocimientos. Más aún, podríamos decir que la capacitación se identifica con la construcción de conocimiento, ya que en tanto este último es inescindible del sujeto, en su producción también se *produce* el sujeto, y esta *producción del sujeto* es precisamente la capacitación. Esto dramatiza la consideración de Boaventura de Sousa Santos respecto de la ciencia occidental, cuando califica de "epistemicidio" el desconocimiento y la indiferencia hacia otros saberes y modos de conocer -en la medida en que se los considera simples *insumos* de la *verdadera* producción de conocimiento- ya que si el conocimiento es inseparable del sujeto, *un epistemicidio es un genocidio* de la clase o sector social cuyo conocimiento es ignorado, instrumentado o subalternizado.

La capacitación en/para la Economía Social no puede reducirse a un *formato único*, por la magnitud de la tarea, la diversidad de los destinatarios y el carácter plural de la economía por construir. Por el contrario, debe pensarse como un conjunto de acciones realizadas desde diversos espacios orientada a la construcción de una plataforma distribuida de aprendizaje y producción de conocimientos:

- entre múltiples actores (con diversidad de saberes)
- con dinamismos de articulación creciente
- con respeto de la autonomía de cada uno

¿Cuáles son los dinamismos posibles de articulación? Los distintos actores deben ir encontrando su lugar y su rol en el conjunto, *fortaleciéndose en sus fortalezas*, sobre todo en la perspectiva de su

contribución estratégica a la transición hacia una economía centrada en el trabajo. La articulación debe tener en cuenta que todos tienen tareas que desempeñar, por lo que la competencia debe ser controlada y acotada, promoviendo una cultura de la complementariedad.

Esta *plataforma*, entendida como *sistema*, requiere diversos *roles*. Como todo sistema en construcción, tienen alta relevancia:

- los **conectores**, es decir, los componentes que establecen los **puentes** entre las distintas partes
- los **escenarios experimentales**, con acento en las búsquedas y creación de **nuevas institucionalidades**
- los componentes de **consolidación**, que operan como **escenarios focalizados en la gestión** y el fortalecimiento institucional
- los espacios de **diálogo**, traducción y realimentación sinérgica con las diversas disciplinas

Desafíos

Los desafíos para la capacitación no son diferentes de los que afronta la Economía Social en su conjunto, aunque podemos destacar algunos más específicos:

- prevenir la *incubación de hegemonías* que legitimen nuevos patrones de desigualdad o autoritarismo, sobre bases diferentes a la propiedad privada de los medios de producción.
- mantener la mirada alta hacia los procesos globales, para evitar el *encapsulamiento* que facilite la *subordinación funcional al capitalismo* de las experiencias emergentes. No toda promoción de la economía social es *irremediablemente* positiva, ya que -en forma intencionada o involuntaria- puede solucionarle problemas al capitalismo, al resolverle problemas de gobernabilidad y administración de la exclusión social.
- como todo proceso de innovación -sobre todo al principio- *no son todos los que están ni están todos los que son*, es decir: algunos actores tardan en sumarse, manteniendo dudas o reparos, o conservan una dinámica autocentrada, mientras que los *cazadores de oportunidades* pueden operar como parásitos, oportunistas o *colados* (free-riders)

Algunas tareas

Sin pretender mencionar todas las tareas necesarias para la capacitación en la Economía Social, destacamos algunas de ellas:

El aprendizaje como clave. Todas las acciones pueden/deben ser enfocadas en clave de aprendizaje, asumiendo la capacitación como objetivo explícito de cada intervención, tal como lo destaca la dinámica de Seguimiento y Evaluación Participativos (SEP), que no se plantea sólo como una instancia

orientada al perfeccionamiento de la efectividad de los proyectos, sino como herramienta de autorreflexión y aprendizaje organizativo²⁹².

Foco en los proyectos. Todo proyecto social es (entre otras cosas) "un ámbito de aprendizaje"²⁹³. Todas las etapas de un proyecto -su formulación, implementación, evaluación, etc.- son escenario de capacitación y de disputa de poder y de sentidos, constituyendo una pedagogía que *modela* fuertemente a las organizaciones, sobre todo cuando tienen una elevada concentración en alguna fuente de financiamiento externo.

Alfabetización económica. Así como hace ya varios años que existen consensos en que el poder político no se toma, sino que se construye, es importante avanzar en la producción de un consenso semejante con relación a la transformación de la economía, que no puede hacerse *después* de acceder a cargos de gobierno, sino que debe comenzar ya, en las prácticas cotidianas de las organizaciones sociales y agencias del Estado.

Los escenarios como pedagogía. Las prácticas endogámicas bloquean la capacidad de aprendizaje en personas y organizaciones. Particularmente en las macro-organizaciones, como los ministerios, es fundamental propiciar acciones y espacios interministeriales para quebrar esos dinamos endogámicos y facilitar la emergencia de nuevas lógicas.

Destinatarios de diversos niveles. Como ya fue señalado reiteradamente, la capacitación no debe limitarse a los individuos, sino a las organizaciones, y al fortalecimiento de las articulaciones entre ellas.

Atención al "derrame". La idea de "derrame" ha sido largamente criticada como estrategia económica para el mejoramiento de las condiciones de vida del conjunto de la población, constituyendo una falacia teórica y una estafa moral. Pero eso no significa que no exista; por el contrario, tiene altísima incidencia en la producción de consensos a favor o en contra de las transformaciones sociales, ya que éstas traen aparejados riesgos e incertidumbres que para muchas personas no alcanzan a ser compensados con la expectativa de un futuro mejor.

Cada uno de los conceptos que han sido abordados en este trabajo forman parte de una manera de entender la capacitación, el conocimiento, la economía y la transformación social. Desde éste o desde algún otro enfoque, creemos que esas cuatro dimensiones están fuertemente correlacionadas, y es necesario explicitarlas y visibilizar sus vínculos, ya que se condicionan y retroalimentan mutuamente.

²⁹²Katherine Pasteur y Jutta Blauert (2000) destacan una "conceptuación de SEP como una forma de autorreflexión o un proceso de acción-reflexión-acción para las ONGs operativas y para las propias comunidades, con el fin de contribuir a mejorar la intervención o iniciativa de desarrollo" (p. 31)

²⁹³Todo proyecto social es "un ámbito para el aprendizaje social de los actores y para la transferencia de conocimiento y habilidades que potencie a los sectores populares para interactuar con otros actores sociales involucrados". Susana Hintze: Formulación y evaluación de programas y proyectos de Economía Social y Solidaria, Curso de posgrado virtual en economía social y desarrollo local- Edición 2009

Bibliografía

1. Anastas, Paul T. y Warner, John C.: Green Chemistry: Theory and Practice. Oxford University Press. New York, 1998
2. Archier, Georges y Sérieyx, Hervé: La empresa del tercer tipo. Una nueva concepción de empresa. Sudamericana-Planeta. Buenos Aires, 1984
3. Argumedo, Alcira: Los silencios y las voces en América Latina. Notas sobre el pensamiento nacional y popular. Ediciones del pensamiento nacional. Buenos Aires, 1993
4. Ashby Jacqueline A. y otros: La Comunidad se Organiza para Hacer Investigación: Experiencias de los Comités de Investigación Agrícola Local, CIAL, en América Latina. CIAT. Cali, 2001
5. Badiou, Alain: Teoría del sujeto. Prometeo. Buenos Aires, 2009
6. Barsky, Osvaldo; Dávila, Mabel y Busto Tarelli, Teresa: Educación y desarrollo rural. La experiencia de los Centros Educativos para la Producción Total. Ciccus. Buenos Aires, 2009
7. Bauman, Zygmunt: La globalización: consecuencias humanas. Fondo de Cultura Económica. México, 2001
8. Bauman, Zygmunt: En busca de la política. Fondo de Cultura Económica. Buenos Aires, 2002
9. Bauman, Zygmunt: Trabajo, consumismo y nuevos pobres. Gedisa Editorial. Barcelona, 2005a
10. Bauman, Zygmunt: Vidas desperdiciadas. La modernidad y sus parias. Paidós. Buenos Aires, 2005b
11. Beck, Ulrich: La sociedad del riesgo. Paidós. Barcelona, 1998
12. Beck, Ulrich: Poder y contrapoder en la era global. La nueva economía política mundial. Paidós. Barcelona, 2004
13. Bourdieu, Pierre: Las estructuras sociales de la economía. Manantial. Buenos Aires, 2005
14. Bourdieu, Pierre: El sentido práctico. Siglo XXI Argentina. Buenos Aires, 2007
15. Bourdieu, Pierre: Homo Academicus. Siglo XXI Argentina. Buenos Aires, 2008
16. Cattani, Antonio David (compilador): La otra economía. UNGS-OSDE. Buenos Aires, 2004
17. Cattani, Antonio David y otros (organizador): Diccionario de la otra economía. Altamira. Buenos Aires, 2009
18. Chomsky, Noam: Sobre Democracia y Educación. Paidós Ibérica. Barcelona, 2006
19. Coraggio, José Luis: Política social y economía del trabajo. Alternativas a la política neoliberal para la ciudad. Miño y Dávila. México, 2003

20. Coraggio, José Luis: De la emergencia a la estrategia. Más allá del "alivio a la pobreza". Espacio Editorial. Buenos Aires, 2004
21. Coraggio, José Luis: Economía social, acción pública y política (hay vida después del neoliberalismo): Ediciones Ciccus. Buenos Aires, 2007
22. Coraggio, José Luis: ¿Qué es lo económico? Materiales para un debate necesario contra el fatalismo. Ediciones Ciccus. Buenos Aires, 2009
23. Coraggio, José Luis: La gente o el capital. Desarrollo local y economía del trabajo. Espacio Editorial. Buenos Aires, 2004
24. Danani, Claudia (compiladora): Política social y Economía Social. Debates fundamentales. Altamira. Buenos Aires, 2004
25. de Rosnay, Joël. El macroscopio. Hacia una visión global. Editorial AC. Madrid, 1977
26. de Sousa Santos, Boaventura: Reinventar la democracia. Reinventar el Estado. Clacso. Buenos Aires, 2006
27. de Sousa Santos, Boaventura: Crítica de la razón indolente: contra el desperdicio de la experiencia. Desclée de Brouwer. Bilbao, 2003
28. de Sousa Santos, Boaventura: El milenio huérfano. Editorial Trotta. Madrid, 2005
29. Delors, Jacques: La educación encierra un tesoro. Santillana. Madrid, 1996
30. Dinerstein, Ana C. y Neary, Michael (compiladores): El trabajo en debate. Herramienta Ediciones. Buenos Aires, 2009
31. Dussel, Enrique: Ética comunitaria. Ediciones Paulinas. Buenos Aires, 1986
32. El Troudi, Haiman y Monedero, Juan Carlos: Empresas de producción social. Instrumento para el socialismo del siglo XXI. Centro internacional Miranda. Caracas, 2007
33. Engels, Federico: Del socialismo utópico al socialismo científico. Organización Editorial. Buenos Aires, 1971
34. Fornet Betancourt, Raúl: Hacia una filosofía intercultural latinoamericana. DEI. Costa Rica, 1994
35. Foucault, Michel: Defender la sociedad. Fondo de Cultura Económica. Buenos Aires, 2000
36. Foucault, Michel: La Arqueología del Saber. Siglo XXI Argentina. Buenos Aires, 2008
37. Freire, Paulo: Hacia una pedagogía de la pregunta. Ediciones La Aurora. Buenos Aires, 1986
38. Freire, Paulo: Pedagogía de la autonomía. Paz e Terra. San Pablo, 2004
39. Friberg, Mats y Hettne, Björn y otros: ¿Adónde vamos? Cuatro visiones de la crisis mundial. Editorial de la Patagonia. Bariloche, 1984
40. Gardner, Howard: Inteligencias Múltiples. La teoría en la práctica: Paidós Ibérica. Barcelona, 1993

41. Gimeno Martín, Juan Carlos y otros: Conocimiento, desarrollo y transformaciones sociales. SEPHA. Málaga, 2007
42. Ginzburg, Carlo: Mitos, emblemas, indicios. Morfología e Historia. Gedisa Editorial. Barcelona, 1989
43. Gómez de Souza, Luis Alberto: La utopía surgiendo entre nosotros. Nueva Tierra. Buenos Aires, 2004
44. Gorz, André: Miserias del presente, riqueza de lo posible. Paidós. Buenos Aires, 1997
45. Hinkelammert, Franz J.: Cultura de la esperanza y sociedad sin exclusión. DEI. Costa Rica, 1995
46. Hinkelammert, Franz J.: El mapa del emperador. Determinismo, caos, sujeto. DEI. Costa Rica, 1996
47. Hinkelammert, Franz J.: Economía, sociedad y vida humana. UNGS-Altamira. Buenos Aires, 2009
48. Houtart, Francois: Construir el poscapitalismo. IEF-CTA. Buenos Aires, 2006
49. Isuani, Aldo y Filmus, Daniel (compiladores): La Argentina que viene. Análisis y propuestas para una sociedad en transición. Grupo Editorial Norma. Buenos Aires, 1998
50. Jalife-Rahme, Alfredo: El fin de una era. Turbulencias en la globalización. Libros del Zorzal. Buenos Aires, 2007
51. Jung Mo Sung: La idolatría del capital y la muerte de los pobres. DEI. Costa Rica, 1991
52. Jung Mo Sung: Neoliberalismo y pobreza. DEI. Costa Rica, 1993
53. Jung Mo Sung: Economía: tema ausente en la teología de la liberación. DEI. Costa Rica, 1994
54. Lindenboim, Javier y Danani, Claudia (coordinadores): Entre el trabajo y la política. Las reformas de las políticas sociales argentinas en perspectiva comparada. Editorial Biblos. Buenos Aires, 2003
55. Lorenz, Eduard N.: La esencia del caos. Editorial Debate. Madrid, 2000
56. Maduro, Otto: Mapas para la fiesta. Nueva Tierra. Buenos Aires, 1992
57. Magrassi, Guillermo: La "historia de vida". CEAL. Buenos Aires, 1980
58. Mannheim, Karl: Ideología y utopía. Introducción a la sociología del conocimiento. Aguilar. Madrid, 1966
59. Maturana, Humberto y Varela, Francisco: El árbol del conocimiento. Las bases biológicas del conocimiento humano. Lumen. Buenos Aires, 2003
60. Morin, Edgar: Los siete saberes necesarios para la educación del futuro. UNESCO. París, 1999

61. Morin, Edgar: Breve historia de la barbarie en Occidente. Paidós. Buenos Aires, 2006
62. Morin, Edgar: Una política de civilización; artículo publicado en "Perspectivas Sistémicas"; <http://www.redsistemica.com.ar/morin.htm>, 1998
63. Panaia, Marta; Aparicio, Susana; Zurita, Carlos (coordinadores): Trabajo y población en el Noroeste Argentino, Centro de Estudios Avanzados, Ed. La Colmena, Buenos Aires, 2000
64. Pasteur, Katherine y Blauert, Jutta: Seguimiento y evaluación participativos en América Latina. IDS-PREVAL-FIDA. Lima, 2000
65. Peters, Michael A.: Higher Education, Development, and the Learning Economy. University of Illinois at Urbana-Champaign, USA. http://www.wwwwords.co.uk/pdf/validate.asp?j=pfie&vol=4&issue=3&year=2006&article=7_Peters_article_PFIE_4_3_web, 2006
66. Polanyi, Karl: La gran transformación. Ediciones de la Piqueta. Madrid, 1989
67. Popcorn, Faith: Lo que vendrá. Granica. Barcelona, 1993
68. Prigogine, Ilya: El nacimiento del tiempo. Tusquets. Buenos Aires, 2006
69. Ranciére, Jacques: El maestro ignorante. Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual. Libros del Zorzal. Buenos Aires, 2007
70. Ricoeur, Paul: Caminos de reconocimiento. Tres estudios. Fondo de Cultura Económica. México DF, 2006
71. Rifkin, Jeremy: El fin del trabajo. Paidós. Buenos Aires, 1997
72. Rosanvallon, Pierre: El capitalismo utópico. Nueva Visión. Buenos Aires, 2006
73. Salazar Liendo, Leonardo y Rosabal Navarro, Yanet (editores): Procesos de innovación rural: una mirada al desarrollo rural desde la reflexión y experiencia de América Latina. Salazar y Rosabal. Barquisimeto, 2007
74. Schejtman, Alejandro y Barsky, Osvaldo (compiladores): El desarrollo rural en la Argentina. Un enfoque territorial. Siglo XXI Argentina. Buenos Aires, 2008
75. Schmucler, Héctor y otros: Comunicación y Educación como campos problemáticos desde una perspectiva epistemológica. Universidad Nacional de Entre Ríos. Paraná, 1995
76. Senge, Peter: La Quinta Disciplina. El arte y la práctica de la organización abierta al aprendizaje. Granica. Barcelona, 1992
77. Sotolongo Codina, Pedro Luis y Delgado Díaz, Carlos Jesús: La revolución contemporánea del saber y la complejidad social. Hacia unas ciencias sociales de nuevo tipo. Clacso. Buenos Aires, 2006
78. Storper, Michael: The Regional World. Territorial development in a global economy. The Guilford Press. New York, 1997

79. Tapia, María Nieves: La Solidaridad como Pedagogía. El aprendizaje –servicio en Argentina y América Latina. Ciudad Nueva. Buenos Aires, 2005
80. Tedesco, Juan Carlos: Educar en la sociedad del conocimiento. Fondo de Cultura Económica. Buenos Aires, 2000
81. Vasilachis, Irene: Pobres, pobreza, identidad y representaciones sociales. Gedisa Editorial. Barcelona, 2003
82. Veronese, Marília Veríssimo (organizadora): Economía solidaria y subjetividad. UNGS-Altamira. Buenos Aires, 2007
83. von Bertalanffy y otros: Tendencias en la teoría general de sistemas. Alianza. Madrid, 1978
84. Wacquant, Loïc: Parias Urbanos. Manantial. Buenos Aires, 2001
85. Walsh, Catherine (organizadora): Pensamiento crítico y matriz (de)colonial. UASB/Abya Yala. Quito, 2005
86. Willat, Fernando y otros: Transformaciones en el mundo del trabajo y derechos humanos. Serpaj Uruguay. Montevideo, 1996
87. Zibechi, Raúl: Dispersar el poder. Los movimientos como poderes antiestatales. Tinta Limón. Buenos Aires, 2006