

Rebellato-Giménez.
(1997) Ética de la autonomía.

Edición:
1997 Uruguay. Montevideo. Ed. Roca Viva.

INTRODUCCIÓN

El trabajo ante el cual ustedes se encuentran es resultado de la investigación desarrollada -con el apoyo financiero de la Comisión Sectorial de Investigación Científica de la Universidad de la República- por dos investigadores, docentes de la Facultad de Psicología: José Luis Rebellato -responsable del proyecto- integra el Área de Epistemología y Antropología Filosófica, desempeñándose como profesor Adjunto; Luis Giménez -investigador asociado del proyecto- integra el Área de la Salud, desempeñándose como profesor Asistente. Responde a un proyecto que se propuso incursionar en torno a la problemática y la dimensión ética de la práctica de los psicólogos con las comunidades. Dicho proyecto dio lugar a una investigación que se extendió durante dos años, desde agosto de 1995 hasta agosto de 1997.

En forma provisional entendemos por **Ética aquella disciplina que integra la Filosofía de la Práctica y desarrolla un análisis reflexivo, crítico y racional en torno a las normas, a los valores y a las actitudes de los sujetos responsables en sus comportamientos sociales.** Es preciso reconocer que hoy en día se da un desarrollo y difusión de la ética, no sólo en sus territorios específicos (ética normativa y metaética), sino también en lo que tradicionalmente se ha denominado ética aplicada (las cuestiones relativas al aborto, a la eutanasia, investigaciones genéticas, etc...) y sobre todo en los territorios teórico-prácticos donde intervienen diversas disciplinas. Se ha vuelto habitual aludir permanentemente a la importancia de la ética, en las cuestiones políticas, en los trabajos comunitarios y en las diversas profesiones.

Por otra parte el análisis de los procesos de desencantamiento del mundo y de secularización, propuesto por Max Weber en su diagnóstico de las sociedades contemporáneas, así como también la crisis de un fundamento metafísico para las cuestiones de deliberación práctica, unido al desarrollo de una cultura de la posmodernidad -que postula el fin de proyectos únicos compartidos y la fragmentación en las distintas esferas del mundo de la vida y de la sociedad- han conducido a realzar la **pertinencia y urgencia de la reflexión ética. No como disciplina separada y distante, sino como reflexión compenetrada con los problemas urgentes planteados por nuestras sociedades contemporáneas. Ya no hay lugar [Pág.9] para una ética extraterritorial. La ética aparece profundamente comprometida, en su status y en su desarrollo reflexivo, con el avance de las ciencias, de la tecnología y de los proyectos sociales y políticos. Desafiada por una profunda crisis de civilización.**

Acertadamente el filósofo alemán Karl Otto Apel considera que hoy en día urge construir una macro-ética en la era de las ciencias. Para ello, sin duda, será necesaria una reflexión seria, rigurosa y sistemática de los filósofos. Pero si ellos se limitan tan sólo a dicha reflexión, se corre el riesgo de caer en un discurso abstracto, idealizado y de poca incidencia en las cuestiones vitales. De ahí que Apel insista en la necesidad de una colaboración entre la filosofía y las diversas disciplinas científicas para elaborar conjuntamente lo que él denomina una ética de la responsabilidad por las consecuencias (Apel, 1985b). En un sentido semejante, el teólogo Hans Küng plantea la necesidad de asegurar la supervivencia de la especie humana y de la naturaleza recurriendo a una efectiva ética mundial. No hay supervivencia sin una ética mundial, sostiene. Una ética

que debe acompañar a un cambio de paradigma, que no significa destrucción de valores, sino cambio de valores. Se trata de pasar: de una ciencia amoral a una ciencia éticamente responsable; de una tecnocracia dominadora a una tecnología al servicio de los hombres; de una industria de impacto ambiental a una industria que fomente los verdaderos intereses y necesidades de la humanidad; de una democracia jurídico-formal a una democracia viva que garantice la libertad y la justicia (Hans Küng, 1994).

La amenaza a la supervivencia de la humanidad ha sido también señalada, en forma muy cruda, por **Viviane Forrester**. Más allá de críticas que se le puedan hacer y de la ausencia de señalamientos alternativos, el libro de Forrester tiene el valor y la audacia de denunciar que estamos asistiendo, no a una crisis coyuntural, sino a una nueva propuesta de civilización, profundamente inhumana y destructora. Una civilización para la cual son útiles las ganancias y el mercado, y son inútiles los excluidos y las poblaciones sobrantes. Con crudeza la autora nos dice que **hay algo peor que la explotación del hombre por el hombre y es la ausencia de explotación, vivida por quienes están demás**. Una civilización orientada por un pensamiento único, absoluto, sin excepciones, que puede llevarnos a un totalitarismo mundializado (Forrester, 1997).

Por su propia propuesta, el proyecto de investigación nos ubicó en el campo de la salud, entendida en forma holística e integral. Como lo expresa Luis Weinstein, la salud es un todo estructural, que se manifiesta en capacidades biológicas, psicológicas y sociales. Supone capacidad vital, capacidad de goce, comunicación tanto corporal como emocional, creatividad, capacidad autocrítica, autonomía y capacidades prospectivas e integrativas. Todo esto habitualmente se asocia con el término calidad [Pág.10] de vida (Weinstein, 1989). En palabras de Fernando Lolas, la calidad de vida destaca « (...) el aspecto subjetivo del sistema de cuidado de la salud y puede estimarse como la distancia entre expectativas y resultados (...). Un sistema apropiado de cuidado de la salud debería aspirar a una multidimensionalidad integradora que incorpore los puntos de vista técnico, personal y social» (Lolas, 1991: 25). Esta percepción un tanto provisoria de la salud nos aproxima necesariamente a su componente ético-cultural. De hecho los significados culturales moldean y penetran en las distintas prácticas clínicas de los grupos relacionados con la salud y la enfermedad. Sentirse sano, sentirse enfermo, sentir el propio cuerpo, son aspectos y dimensiones necesariamente vinculados con el universo simbólico cultural propio de distintas sociedades y civilizaciones. A la vez, la vivencia de la salud o de la enfermedad integra de por sí un componente esencialmente ético, en cuanto se refiere a la expansión o limitación de la autonomía y de la capacidad de la colaboración social en el desarrollo de la creatividad, del pensamiento y de las tareas sociales. La ética se nos presenta, pues, como una dimensión constitutiva de la multidimensionalidad de la experiencia vital de la salud.

Multidimensionalidad significa, también, multiplicidad de racionalidades, puesto que no es lo mismo la racionalidad del técnico y del experto que la racionalidad de las comunidades donde se pretende desarrollar una práctica de salud. Problema ciertamente complejo, puesto que en general los profesionales espontáneamente nos inclinamos a imponer un determinado modelo de racionalidad, a costas de las diversas racionalidades que emergen en la heterogeneidad de las poblaciones. En este entramado de dimensiones se sitúa el aporte de una disciplina como lo es la ética o, quizás, más precisamente, la bioética.

«La bioética, término con el que se designa a una disciplina de estatuto no bien definido aún, suele ser considerada como parte de la filosofía práctica y abarca los problemas éticos relacionados con la atención de la salud y la preservación de la vida en general» (Tealdi, 1990,462-3). Ahora bien, la estrategia de la Organización Mundial de la Salud para todos en el año 2000, forma parte de un concepto de desarrollo basado en la

justicia social y en la equidad. Se trata de conceptos que tienen mucho que ver con el principio ético de justicia. Esto significa que los sistemas locales de salud son instituciones sociales, con importante participación y gestión comunitaria, donde se toman decisiones y se ejecutan acciones y planificaciones en el campo de la salud. Es decir, se trata de sistemas marcados por un fuerte componente ético.

En el desarrollo de esta investigación no se busca atender el tema de la bioética de los sistemas locales de salud, sino tan sólo limitarnos a detectar los problemas éticos vividos -en forma explícita o implícita- por [Pág.11] profesionales, educadores y técnicos que trabajan en el campo comunitario, en proyectos sociales orientados hacia una salud integralmente entendida. Más aún, nos ha parecido del caso acotar la investigación a psicólogos que trabajan en comunidad, muchos de ellos integrando equipos multiprofesionales, en instituciones, en experiencias barriales, en cooperativas, en sindicatos, en policlínicas o acompañando procesos de enseñanza-aprendizaje de estudiantes.

El proyecto se propuso específicamente reconstruir algunos modelos éticos a los que explícita o implícitamente se recurre en la práctica del psicólogo en la comunidad; así como también, determinar cómo inciden tales modelos en aspectos metodológicos y técnicos que configuran la acción del psicólogo en la comunidad, a saber: el manejo de la información, el abordaje a las necesidades de la comunidad, la elaboración de estrategias y técnicas de intervención y el papel desempeñado por la comunidad. Esto llevaría a concentrar el esfuerzo investigativo en torno a modelos éticos que se aproximan y se distancian, se entrecruzan y dan lugar a variaciones. A tales efectos, nos pareció de ayuda recurrir a los **modelos heurísticos formulados por Beauchamp-McCullough. Se trata de modelos de ética médica** que el proyecto intentaba adaptarlos a la Psicología Comunitaria, verificando o no su pertinencia. Nos parecía que, al no existir abordajes similares en el terreno de la Psicología comunitaria, el investigador se ve necesitado a emplearlos, aunque más no sea en forma provisoria.

Dichos modelos éticos integran cuatro elementos que se encuentran interrelacionados: el fin moral (procurar los mejores intereses de la comunidad); un principio que estipule la significación moral de puntos de vista distintos sobre los mejores intereses de la comunidad; obligaciones que se derivan de este principio; virtudes conexas al mismo. Como hipótesis referencial se toman dos modelos éticos, caracterizados como: modelo de beneficencia (o de asistencia) y modelo de autonomía (Beauchamp-McCullough, 1987).

El modelo de beneficencia, frente a la pregunta: ¿qué significa para el psicólogo buscar el mayor predominio del bien sobre el mal en la asistencia a la comunidad?, responde desde lo que piensa la Psicología Comunitaria que son los intereses mejores de la comunidad. El fin moral de la Psicología Comunitaria es fomentar los mejores intereses de la comunidad, tal y como se los entiende desde el punto de vista de dicha profesión. El principio moral básico es el principio de beneficencia. Dispone que el técnico busque los bienes de la comunidad tal como la Psicología entiende dichos bienes, y evite los males tal como son entendidos por la profesión. Las obligaciones morales derivadas tienen que ver con el papel del psicólogo interpretado a partir del principio de [Pág.12] beneficencia: comunicación sincera, fidelidad, confidencialidad, asistencia. Las virtudes morales que se desprenden también derivan del principio de beneficencia.

En cambio, el modelo de autonomía considera los valores y creencias de la comunidad como la principal fuente moral en la determinación de las responsabilidades del técnico en la asistencia. Si los valores de la comunidad se enfrentan directamente con los de la Psicología, la responsabilidad fundamental de los técnicos radica en respetar y estimular la autodeterminación en la toma de decisiones. Lo que supone un concepto de salud

entendida como autogestión (Weinstein, 1988). El principio fundamental es el respeto a la autonomía y a la toma de decisiones comunitarias. El fin moral es promover los mejores intereses de la comunidad, tal y como son determinados por las decisiones autónomas de la comunidad. El principio moral básico es el respeto a la autonomía. De ahí derivan como obligaciones morales las relacionadas con el respeto de la autonomía en la información, la confidencialidad y la fidelidad. Las virtudes morales a desarrollar son la veracidad, apertura, fidelidad, fomento del protagonismo.

Así planteados ambos modelos, se nos presentaban como conflictivos, irreconciliables y prácticamente sin puntos de contacto. Esto, a nuestro entender, facilitaría el análisis de la práctica de los psicólogos en la comunidad, estimulando la discusión y la aparición de nuevos modelos más complejos en el sentido de más próximos a la práctica. De ahí el carácter heurístico de tales modelos. Sin embargo, el desarrollo de la investigación de campo nos obligó a abandonar dichos modelos como orientadores de la misma. En primer lugar, porque los modelos se manejaban en un plano manifiesto y no tenían en cuenta la complejidad de las prácticas en comunidad. Nadie sostenía expresamente la adhesión, por ejemplo, al llamado modelo de beneficencia; la propia terminología resultaba inadecuada. En segundo lugar, porque emergieron contradicciones entre el discurso y las prácticas, así como factores facilitadores o inhibidores de una práctica comunitaria. Nos resultó impactante el condicionamiento férreo de lo institucional, que no había sido tenido en cuenta al formular el proyecto. Esto nos permitió, a modo de ejemplo, cuestionar en profundidad un cierto concepto de lo comunitario identificado con la práctica desarrollada en los barrios y en las poblaciones. Vimos que lo comunitario tiene un componente institucional fuerte.

De la misma manera, nadie niega el protagonismo de las comunidades; sin embargo, la investigación nos fue mostrando que ciertos condicionamientos, algunos institucionales, otros provenientes de proyectos elaborados sin participación de la comunidad, otros derivados de visiones teóricas inamovibles y de metodologías dogmatizadas, inhibían [Pág.13] la configuración de las poblaciones como sujetos activos. La intencionalidad discursiva apuntaba a la participación de la comunidad, en cambio la práctica no daba lugar a que las comunidades se transformaran en sujetos protagónicos. A lo largo de la investigación se mezclaba la riqueza de experiencias comunitarias con la falta de rigor, voluntarismo y crisis de identidad de las y los psicólogas/os que las impulsaban. El concepto de trabajo comunitario resultaba insostenible en la acepción que ha primado en muchos casos: trabajo barrial, no institucionalizado, desarrollado con los sectores más postergados y de acuerdo a ciertos parámetros teóricos que responderían a una supuesta psicología comunitaria.

Logramos vislumbrar que las distintas orientaciones teóricas aportaban al campo de la comunidad, lo cual a la vez lo complejizaba pero lo enriquecía. Sin lugar a dudas, estos descubrimientos se vieron facilitados por la selección de una muestra que integraba variables diferentes y que no se encasillaba en una definición preconcebida del campo comunitario. En el terreno de las actitudes éticas es de destacar el interés de las y los entrevistadas/os. Todos se detuvieron a señalar actitudes éticas esenciales para el trabajo con la comunidad. Sin embargo, más que una visión positiva de dichas actitudes privilegiaban el discurso sobre las actitudes que no se debían tener, quizás porque eso era lo que más aparecía en las prácticas a las cuales aludían.

Fue difícil especificar el campo de la ética. Por momentos aparecía muy mezclado con la competencia profesional, hasta el punto que no se sabía de que se estaba hablando, si de competencia profesional o de ética. También ahí hubo avances, aún cuando pensamos que la publicación que hoy ofrecemos necesita delimitar con más precisión la ética y la profesionalidad. La reducción de la profesionalidad a la ética fue considerada

-por los participantes en el grupo focal- como un debilitamiento, a la vez, de la ética y de la profesionalidad. Si todo se disuelve en la ética, ésta tiende a desaparecer. La investigación fue permitiendo adentrarnos en la penetración de una ética débil como expresión de corrientes posmodernas disolutorias. Por momentos, los participantes señalan que existe una riesgosa cercanía entre una ética débil y la actitud de comprensión por la complejidad, requerida a todo psicólogo. En contraposición, la posmodernidad, cuando no desiste del reconocimiento de valores de referencia, permite sensibilizarnos por la búsqueda y renunciar a la idea de un progreso lineal, racional y absolutamente claro.

Varias lecturas fueron acompañando el desarrollo de la investigación. Esperemos que las referencias a autores y teorías no obstaculicen la frescura de las reflexiones hechas desde las prácticas.

[Pág.14]

Seguramente no faltará quien reaccione enérgicamente a lo que consideraría un eclecticismo peligroso. ¿Cómo es posible esta extraña mezcla entre Habermas, los posmodernos, Taylor, Deleuze, Guattari, Freire, Freud, Fromm? ¿No es expresión de debilidad teórica? ¿En las mismas entrevistas no se perciben orientaciones teóricas distintas? ¿Realmente se puede conjuntar todo esto? No estamos seguros si lo logramos. Tampoco queremos simplificar indebidamente discrepancias y polémicas teóricas, que requerirían un tratamiento específico. De lo que sí estamos seguros, es de que la práctica comunitaria no se cierra al aporte enriquecedor de diversas orientaciones teóricas; más aún, nos brinda la posibilidad de releerlas y reelaborarlas. **Leer desde las prácticas: las teorías no son textos encerrados en sí, sino textos esencialmente abiertos, incomprensibles sin referencia a un contexto.** Paul Ricoeur está, sin dudas, detrás de este esfuerzo hermenéutico. El nos enseñó a comprender desde el conflicto de las interpretaciones y no desde una teoría absoluta. Pero también está Paulo Freire. El nos enseñó a desechar el dogmatismo teórico que encasilla y que no deja que la vida fluya, desestructure y reconstruya esas teorías que, en su origen, han nacido del contacto de sus autores con las prácticas.

Poco a poco fuimos percibiendo que el conflicto se daba entre una ética de la heteronomía, autoritaria, generadora de dependencia; y una ética de la autonomía, entendida como apuesta a la libertad, a la maduración y a la construcción de nuevas identidades. A esa altura de la investigación desechamos los modelos para centrarnos en el conflicto entre ambas éticas. Por momentos, responden a orientaciones teóricas; por momentos, son más bien expresiones de las prácticas; por momentos se separan y por momentos confluyen; entran en choque o se articulan. Sucede que **la autonomía no está dada sino que es conquista permanentemente,** tanto en el plano teórico, como en el plano de nuestra identidad, como en el plano de las prácticas con las comunidades.

La metodología empleada por la investigación, constó de varias etapas. En una primera etapa se realizó un relevamiento bibliográfico en torno al tema, constatando que si bien se cuenta con importante material en cuanto a la relación entre ética y psicología, es más difícil encontrar material relativo al vínculo entre ética y psicología comunitaria. Lo cual exigió de nosotros un costoso esfuerzo de elaboración.

En una segunda etapa, nos avocamos a la elaboración de un marco teórico, que adquirió una envergadura mayor a lo proyectado, al tener en cuenta la sugerencia de uno de los evaluadores del proyecto, quien nos señaló la coexistencia en la propuesta de una investigación empírica y de una investigación teórica. En tal sentido se acentúan los requisitos de investigación teórica en la elaboración de modelos de una ética de la [Pág.15] autonomía en el trabajo con la comunidad. La investigación teórica no quedó reducida a una etapa -como inicialmente proponíamos- sino que acompañó todo el

proceso de la investigación. El marco teórico incursiona en torno al horizonte ético y la práctica social, en la perspectiva de construcción de nuevos paradigmas, abarcando temas tales como: ética y modelo de autonomía en una práctica social transformadora; el aporte de un paradigma centrado en la comunicación; práctica social y ética de la autenticidad; práctica social, ética de la interpretación y posmodernidad; exclusión y ética de la dignidad; justicia social, autonomía y pedagogía del poder; actitudes y posturas éticas de los educadores y profesionales en el trabajo con las comunidades.

La tercera etapa estuvo caracterizada por la confección de dos formularios de encuesta a desarrollar con estudiantes: uno pone el acento en los problemas éticos que los estudiantes detectan en sus prácticas en comunidad; el segundo, en los aprendizajes y en la generación de actitudes éticas. El análisis de las respuestas permitió confeccionar un cierto horizonte de problemas y vivencias éticas a nivel de estudiantes, lo que facilitó la implementación posterior de las entrevistas.

La cuarta etapa consistió en la realización de entrevistas a psicólogas y psicólogos. También aquí se han operado cambios en relación a la propuesta inicial. Se había pensado en realizar mayor cantidad de entrevistas, relativamente cortas. Se optó por entrevistas semiestructuradas, en profundidad, con una duración de aproximadamente una hora. Las entrevistas fueron grabadas y desgrabadas, lo cual tampoco estaba pensado en nuestra propuesta inicial. Se procuró entrecruzar más variables que las que nos habíamos propuesto. Se ha tenido en cuenta la trayectoria temporal en comunidad de los entrevistados, las experiencias distintas en relación a la comunidad (institucionales, barriales, cooperativas, programas de extensión, etc.) e incluso orientaciones teóricas divergentes (conductista, sistémica, pichoniana, psicoanalítica, psicología social, psicología comunitaria, etc.). Se ha dado mayor importancia al análisis secuencial. Es así que, semana a semana, ambos investigadores nos reunimos para analizar cada entrevista, utilizando el registrado desgrabado. Este análisis secuencial nos permitió ajustar el encuadre de las entrevistas siguientes. Lo que constituyó un rico proceso de aprendizaje, mediante interpretación y ajuste. Evitamos, de esta manera, postergar el análisis para una etapa final, lo cual nos habría enfrentado a una gran masa de material y nos habría imposibilitado la flexibilización constante de los encuadres. En síntesis, creemos haber avanzado en un sentido cualitativo y en profundidad en relación a lo proyectado.

La quinta etapa fue la del análisis global y temático de las entrevistas. Contábamos con un abundante material de entrevistas. El análisis secuencial facilitó avanzar en el análisis global y temático. Se [Pág.16] elaboraron cuadros temáticos que permitieron detectar aproximadamente 130 ítems temáticos. A partir de los mismos fue posible sistematizar el material en siete ejes temáticos, a saber: entre lo clínico y lo comunitario; los condicionamientos de los marcos institucionales; apropiación, transferencia, protagonismo y participación; el doble discurso, nuestras contradicciones y las de los otros; actitudes éticas en el trabajo en la comunidad; disciplinamiento y apertura a la realidad; trabajo en comunidad, sus destinatarios y potencialidades. A su vez, fueron tres las perspectivas temáticas que permitieron una unificación mayor: abordaje desde lo institucional; los valores y las actitudes éticas; el vínculo ético con la población. Los ejes temáticos y sus respectivos ítems facilitaron el trabajo de reordenamiento del material de entrevistas.

Dicha sistematización temática favoreció el encuadre y desarrollo de la sexta etapa. Realizamos una cuidadosa selección que sirvió de insumo para el proceso de un grupo focal de auto-investigación. El material que operaba como disparador no podía ser excesivamente largo, pero a la vez no podía realizar una selección unilateral. Creemos que, pese a esta dificultad, se elaboró un material que permitió que los participantes

desarrollaran un incipiente proceso de auto-análisis colectivo. En esta etapa nos restringimos a un solo grupo, integrado por psicólogas y psicólogos entrevistados y algunos profesionales no entrevistados, pero que nos parecieron referentes importantes en el trabajo de los psicólogos con las comunidades. La limitación a un solo grupo -si bien restringió el avance en la propuesta de investigación- fue debida a la dificultad de convocar a profesionales con tiempos muy acotados y dispares. Otro evaluador del proyecto nos había advertido prudentemente sobre esta dificultad.

El proceso de auto-análisis llevado adelante por el grupo focal, permitió delimitar con más precisión la problemática ética e introducirnos en la temática de una ética débil desde la práctica de los psicólogos. Es a partir de allí que surge la necesidad de profundizar en las relaciones entre ética, técnica y competencia profesional, así como visualizar elementos para una crítica de lo que denominamos aticismo, entendiendo referirnos, con dicha categoría, al intento de reducir los componentes de la acción humana al plano ético.

La última etapa de la investigación consistió en la elaboración de los capítulos de esta publicación, recurriendo a nuevos aportes teóricos que permitieron contextualizar, clarificar y problematizar los materiales seleccionados de las entrevistas y del grupo focal. Es así que en los capítulos 1, 2 y 3 se proponen algunas perspectivas teóricas referidas a una **práctica social transformadora**, sin acotarse al ámbito de la Psicología. Los capítulos siguientes incursionan en la interpretación de los materiales de entrevistas y reuniones. El capítulo 4 desarrolla el tema de **la articulación** [Pág.17] entre lo clínico y el espacio comunitario; el capítulo 5, aborda los condicionamientos institucionales en el trabajo con la comunidad; el capítulo 6, se introduce en las tensiones generadas por la **participación**. Los capítulos 7 y 8 tienen en común la formulación más explícita de algunos aspectos éticos. En el capítulo 7 se aborda expresamente el tema de las actitudes éticas de la práctica del psicólogo en la comunidad; en el capítulo 8 se desarrollan los requisitos de una **ética de la autonomía** en contraposición a la heteronomía. Siguen, por último, algunas conclusiones de la investigación.

Pese a las limitaciones impuestas por el cumplimiento de los plazos de la investigación, ambos investigadores compartimos reuniones periódicas en las cuales analizamos secuencialmente las entrevistas, planificamos las sesiones del grupo focal, discutimos los cuadros temáticos, acordamos distribuciones de tareas y problematizamos los desarrollos escritos de las diversas redacciones. Las reuniones también nos ayudaron a conversar sobre temas vinculados a las dificultades, logros, limitaciones, de los trabajos desarrollados en el campo comunitario, permitiendo nuestra mayor integración como equipo humano.

El proyecto de investigación se desarrolló bajo la responsabilidad de José Luis Rebellato. Luis Giménez realizó el trabajo de entrevistas y su desgrabación, así como también la convocatoria, organización y elaboración de síntesis del grupo focal. Si bien los capítulos de esta publicación fueron leídos por ambos investigadores, cada uno se dedicó más específicamente a la redacción final de algunos de ellos. Así, los capítulos 1, 2, 3, 7 y 8 fueron elaborados por José Luis Rebellato y los capítulos 4, 5 y 6 estuvieron a cargo de Luis Giménez.

En dos capítulos del trabajo podrá notarse que se recurre al pensamiento de Paulo Freire. Corresponde decir que desde hace un tiempo incursionábamos nuevamente en la problemática educativa, estudiando autores de la corriente de pedagogía radical norteamericana. Dichos estudios nos habían conducido, una vez más, a la obra de Freire. El acontecimiento de su muerte -sucedida el 2 de mayo de este año- nos llevó espontáneamente a la lectura de algunas de sus últimas obras y a la relectura de otras. Paulo Freire está en los orígenes del movimiento de educación popular que surge y se

extiende por toda América Latina, pero que hoy en día tiene alcance mundial. Su vida y su pensamiento son un referente indispensable para todos los investigadores, profesionales y educadores que trabajan en el campo comunitario. Nos gustaría que la publicación de esta investigación, que tanto le debe a Paulo Freire, sea un sencillo homenaje a quien nos hizo creer enérgicamente en la libertad, en la coherencia entre el discurso y la vida y en una educación de naturaleza política, en lucha incansable contra la opresión y el autoritarismo.

Paulo estuvo por única vez en Montevideo, en 1989, invitado en el [Pág.18] decimoquinto aniversario de la fundación del Centro de Investigaciones y Desarrollo Cultural. Los compañeros del CIDC pensamos que lo mejor era que Paulo se encontrara con todos. Es así que el 24 de junio de 1989, Paulo Freire mantuvo un diálogo con docentes y estudiantes de psicología; en aquel momento, en el Instituto de Psicología de la Universidad de la República. En un patio repleto de gente, Paulo nos dijo: «Una dicotomía que parece muy importante es ésta: la de enseñar y aprender. Hay una dicotomía entre ambos porque nos falta -por razones ideológicas- la comprensión del proceso de la producción social del conocimiento. Es como si al enseñar, yo no tuviera nada que aprender, y es como si al aprender los educadores no tuvieran nada que enseñar (...). Hay universidades donde se prestigia a los hombres de laboratorio y se desprestigia a los docentes que no son vistos como productores de conocimiento (...). Es una concepción profundamente ingenua del acto de enseñar. No es posible enseñar sin investigar» (Freire, 1990: 71-82). Así como también nos recordó, en otra instancia de su visita, la vigencia de las utopías frente a un pragmatismo triunfante: «Sueño con una sociedad reinventándose de abajo hacia arriba, donde las masas populares tengan de verdad el derecho a tener voz y no apenas el deber de escuchar. Es un sueño que me parece realizable, pero que demanda el esfuerzo fantástico de crearlo» (Freire, 1990:3).

Lo expresamos antes: esta investigación fue pasando del análisis de los modelos de beneficencia y de autonomía, a una profundización del concepto de autonomía, no tanto como modelo, sino como opción ética. Una opción ética -que se concreta tanto en el plano de la práctica como en el de la teoría y en la coherencia entre ambos- contrapuesta a la heteronomía. Mientras que la autonomía permite crecer en una libertad construida dialógicamente, la heteronomía inhibe la maduración de las personas y de los grupos, al plantear la dependencia como perspectiva ética central. En el trabajo comunitario -sea en las poblaciones, como también en los educadores y profesionales- se da esta lucha entre ética de la autonomía y ética heterónoma, entre maduración y dependencia. Paulo Freire lo expresa en el título de su última obra -a la cual aún no accedimos- llamada Pedagogía de la autonomía. El título nos inspiró y nos pareció que ayudaba a clarificar el énfasis que estábamos poniendo en la categoría de autonomía. Esto nos decidió a publicar la presente investigación con el título de Ética de la autonomía.

La investigación nos facilitó difundir algunos avances, si bien poniendo énfasis en las temáticas educativas y en la naturaleza educativa del trabajo comunitario. En tal sentido uno de los investigadores -José Luis Rebellato- publicó algunos trabajos que utilizaron materiales de la investigación. «La dimensión ética en los procesos educativos», fue publicado como ensayo en La Piragua, revista Latinoamericana de [Pág.19] Educación y Política (Santiago de Chile, CEAAL) en el marco del proceso de la Conferencia Regional preparatoria de la Quinta Conferencia Internacional sobre «La educación de las personas jóvenes y adultas para el siglo XXI», organizada por UNESCO-CEAAL. Dicho trabajo también aparecerá en la obra colectiva a publicarse por parte del Área de la Salud de la Facultad de Psicología. «Charles Taylor. Modernidad, ética de la autenticidad y educación» fue publicado en el Suplemento de la revista de Educación y Derechos Humanos del Serpaj (Montevideo-Uruguay), como parte de una serie de

trabajos relacionados con la educación. Dentro de la misma temática se elaboró un trabajo de próxima publicación, que culmina con una comparación entre el pensamiento de Habermas y de Freire. Su título es: «Jürgen Habermas: el aprendizaje como proceso de construcción dialógica.» Esto ha obligado a aproximar la investigación al tema de la educación, de particular relieve y pertinencia en el momento actual. Asimismo se publicó la ponencia presentada con el título: «Desde el olvido a la construcción de la ética de la dignidad» en «Historia, violencia y subjetividad», III Jornadas de Psicología Universitaria.

Inicialmente el proyecto no suponía seminarios de grado. Sin embargo, los avances en la investigación sirvieron como insumos en varios seminarios desarrollados en la Facultad de Psicología. El responsable del proyecto -José Luis Rebellato- desarrolló durante el segundo semestre de 1995 un seminario sobre el tema: «La racionalidad comunicativa como paradigma ético en Psicología y Salud.» Además de los abordajes teóricos se trabajó sobre los resultados de las encuestas con las que se inició la presente investigación. Un seminario sucesivo tuvo lugar durante el segundo semestre de 1996, con el tema: «Ética, interculturalidad y constitución del sujeto». En el segundo semestre de 1997 se está desarrollando el seminario sobre: «Ética y diversidad en una sociedad de exclusión; abordaje desde diversas perspectivas»; en dicho seminario se utilizarán algunos de los materiales que integran el informe final de la investigación. Luis Giménez tuvo a su cargo dos seminarios sobre el tema: «La participación en-clave de lo comunitario», en el marco del curso Técnicas de Atención Comunitaria (Facultad de Psicología), realizados en el segundo semestre de 1996 y reeditado durante 1997. Bajo su responsabilidad también estuvo la realización de una clase teórica del curso Niveles de Atención en Salud, año 1996, como docente invitado con el tema: «Problemáticas éticas emergentes del trabajo de los psicólogos en las comunidades.»

El proyecto sirvió asimismo como insumo teórico en actividades de extensión universitaria. Las mismas fueron desarrolladas en el marco del Programa Universitario APEX (Aprendizaje y Extensión). José Luis Rebellato tuvo a su cargo dichas actividades. La primera actividad consistió en una jornada con docentes, sobre el tema «Dimensión ética, quehacer [Pág.20] docente y práctica comunitaria», realizada en el segundo semestre de 1995. La segunda actividad se enmarcó en los cursos de verano de Extensión Universitaria, realizados durante 1996 y 1997, donde se desarrolló un módulo de ética, como parte del curso sobre «Metodología del trabajo con la comunidad.» Es importante señalar que -especialmente en el caso del responsable del proyecto, quien integra el equipo de Asistentes de Dirección- el Programa Apex de la Universidad de la República, fue un referente permanente. Por tratarse de un programa que se desarrolla en contacto directo con la población del Cerro y con la participación de profesionales y educadores de distintas disciplinas, significó un aporte relevante desde la práctica para pensar y replantear el tema de la ética. La práctica cotidiana, tanto con los vecinos como con los técnicos, ayudó a un enfoque interdisciplinario de la ética. A la población del Cerro y a los educadores y profesionales que allí trabajan, nuestro agradecimiento más profundo por los aprendizajes que día a día nos permitieron realizar.

Asimismo, el responsable del proyecto tuvo a su cargo -durante octubre de 1996- un curso de maestría en el Instituto Superior Pedagógico para la educación Técnica y Profesional, de La Habana, sobre el tema «Abordaje ético y metodológico de los procesos de aprendizaje en la educación.» Dicho curso recurrió en forma destacada a materiales de avance de esta investigación.

Pensamos que, quizás, la presente publicación puede ser un aporte para los cursos, talleres y seminarios, especialmente en el caso del 4o. ciclo de la Facultad de Psicología, cuyo eje temático central es el abordaje de la problemática ética.

De los avances realizados surgen ya temas para la continuidad de la investigación en el marco de un futuro proyecto. Se perfila como importante la realización de una investigación de corte teórico en relación a los supuestos éticos de la constitución autonómica de los sujetos en el campo de la psicología en comunidad. Parece de interés y de impacto la vinculación del trabajo en comunidad con la búsqueda de nuevos modelos educativos, que sean pertinentes a los procesos de transformación en las sociedades contemporáneas. Se han visualizado contradicciones entre el discurso y la práctica en el campo comunitario. Parcialmente un elemento explicativo radica en la internalización en el imaginario social de los requisitos normativos de una **ética neoliberal**, tanto a nivel de los profesionales como a nivel de las poblaciones. Por tanto, esta posible investigación se sitúa en **la búsqueda y construcción de paradigmas éticos alternativos**, ligados a prácticas comunitarias y educativas específicas e interdisciplinarias. Pudimos concretar algunas de estas líneas de investigación, proponiéndonos incursionar en las prácticas sociales y las tensiones entre ética de la autonomía y ética heterónoma, tal como surgen [Pág.21] en el espacio local. En tal sentido, elaboramos un proyecto en torno a la «Dimensión ética en el desarrollo del espacio local.»

Por último, corresponde un sincero agradecimiento a las psicólogas y psicólogos: Irene Barros, Juan Luis Chavez, Liliana Chiaradía, Ana María Echeberría, Eloísa Klasse, Marta Miraballes, Susana Goldstein, Adriana Martínez, Julia Perea, Lucía Pierri, Alicia Rodríguez, Susana Rudolf, Jorge Cohen, Víctor Giorgi, Alejandro Raggio, Alberto Servillo, Tommy Witkle. Ellas y ellos son los autores de reflexiones éticas y metodológicas interesantes en tanto ligadas a una práctica profesional y de vida. Ellas y ellos nos impulsaron a proseguir con la investigación ética y con su difusión, ayudándonos a ver la pertinencia del tema para la Psicología y para las innumerables experiencias comunitarias que hoy se desarrollan en toda América Latina. Nosotros asumimos la responsabilidad de la selección de los pasajes de las entrevistas y de las reuniones, así como las interpretaciones y las referencias teóricas.

Montevideo, 31 de julio de 1997.

[Pág.22]

CAPITULO 1 (Rebellato)

EL HORIZONTE ETICO EN LA CONSTRUCCIÓN DE NUEVOS PARADIGMAS.

En los tres capítulos que siguen se busca situar la práctica comunitaria en el contexto neoliberal y en la construcción de nuevos paradigmas éticos que aportan a la construcción de alternativas populares. Esto supone explicitar el sentido de una práctica social a nivel comunitario, operando con una intencionalidad ética de cambio. Para ello recurriremos al paradigma ético de la comunicación, a una ética de la autenticidad y al desarrollo de experiencias comunitarias orientadas a la participación protagónica de la población. Todo lo cual requiere de los profesionales y educadores actitudes y posturas éticas determinadas, así como también apertura a los procesos de aprendizaje y desaprendizaje desde las comunidades. En el presente capítulo abordamos el concepto de paradigma, **la necesidad de un paradigma de la complejidad que trascienda al paradigma de la simplificación** (propio de la Ilustración), la pertinencia de un modelo de autonomía en el marco de una práctica social transformadora, así como los riesgos de consolidación de prácticas asistencialistas que operen funcionalmente respecto a los modelos neoliberales.

[Pág.23]

1. ETICA Y PARADIGMA DE LA COMPLEJIDAD EN UNA PRÁCTICA SOCIAL TRANSFORMADORA.

Una práctica social que esté motivada por una intencionalidad ética transformadora debe ser comprendida a partir de un contexto socio-cultural donde los modelos neoliberales se imponen, a través de una verdadera ofensiva. Dichos modelos postulan al mercado como único mecanismo social con carácter autorregulador, generando así crecientes niveles de exclusión. Se trata de modelos inspirados en una racionalidad de tipo instrumental que pretendidamente excluyen toda utopía, anuncian el triunfo definitivo de la sociedad capitalista y de una democracia liberal sin participación ciudadana. Por momentos, y pese a su visión totalizadora, pueden articularse con algunos rasgos y definiciones propias de una cultura y de un pensamiento que postula la necesidad de la fragmentación -entendida como riqueza y pluralidad de relatos- así como la pertinencia de una ética débil para las sociedades del posdeber. En cuanto, modelos socio-culturales, se encuentran en profunda sintonía con aquellas visiones que refuerzan la fractura entre el mundo de los expertos y el mundo de la vida, por una parte, y entre el ciudadano y la sociedad política, por la otra. En fin, en estas consideraciones no puede prescindirse de una expandida cultura de la desesperanza, resultado de una cierta impotencia en la construcción de alternativas y de una aceptación fatalista de la sociedad en que vivimos. Se termina aceptando como normal una visión del mundo y de la globalización donde se reproducen la injusticia y la exclusión y donde la calidad de vida no es accesible para la mayor parte de la humanidad. Una vez más el derecho a la fuerza y a la exclusión continúa predominando sobre la fuerza del derecho y de la solidaridad (Rebellato, 1995).

En razón de lo expuesto, una práctica social que pretenda ser transformadora, hoy en día debe diseñarse en el marco de la creación de nuevos paradigmas, comprometidos en la construcción de una sociedad basada en la justicia social, en lucha constante contra las formas de opresión, dominación y explotación y con un fuerte contenido ético-cultural. El concepto de paradigma -si bien en el campo de las ciencias naturales- encontró una formulación sugerente y rigurosa por parte de Thomas Kuhn. Podemos tomar algunos de los elementos que lo caracterizan para confrontarlo con la práctica social. Se trata de una categoría con contenidos normativos, con descripciones del mundo que permiten plantear nuevos problemas para los [Pág.24] que la investigación científica debe buscar respuestas. Según Kuhn, los paradigmas no son ni falsos ni verdaderos, sino que más bien permiten nuevas aproximaciones al objeto de estudio y al desarrollo del conocimiento científico. El concepto de paradigma aparece contrapuesto al concepto de ciencia establecida, precisamente en cuanto las revoluciones científicas parten del rechazo, por la comunidad de los investigadores, de una teoría científica reconocida para adoptar otra que es incompatible con ella. En realidad lo que se ha producido es una transformación del mundo en el se lleva a cabo el trabajo científico. No se trata de una simple reinterpretación de los datos, sino que los mismos datos reunidos son diferentes. Los nuevos paradigmas reúnen grandes porciones de la experiencia y las transforman para incluirlas en un caudal muy diferente de experiencia. La novedad instaurada por un paradigma que irrumpe en relación a un paradigma establecido es de un tipo tal, que Kuhn llega a sostener que dos científicos, situados en dos paradigmas diferentes, perciben el mundo de distinta manera. «Dos hombres que perciben la misma situación de modo diferente, pero que sin embargo no se valen del mismo vocabulario, al discutirlo tienen que estar valiéndose de las palabras de un modo distinto, es decir, hablan de lo que yo he llamado puntos de vista inconmensurables» (Kuhn, 1986: 305).

En forma similar, el trabajo social puede ser entendido en el marco de construcción de caminos alternativos que aportan en el sentido de la formulación y emergencia de nuevos paradigmas sociales. El paradigma ético de la acción comunicativa puede significar una contribución importante en esta construcción de alternativas. Supone que los profesionales y educadores se orientan a establecer una relación simétrica, basada en el reconocimiento de los otros en cuanto, sujetos y en la reciprocidad. Es decir, en una relación dialógica que parte de la comprensión y del conocimiento de los contextos, y que requiere la valoración de los conocimientos mutuos, la superación de un modelo exclusivo de racionalidad instrumental y la elaboración de conocimientos y acciones nuevas sobre la base del entendimiento. Sergio Martinic analiza diversos tipos de conversaciones entre profesionales y grupos populares, algunas desarrolladas en consultorios y otras en reuniones de educación popular. A partir de dicho análisis llega a la siguiente conclusión: En las conversaciones existen dos lógicas que se entrecruzan. Por un lado la negociación y por otro la transacción. Por medio de la negociación los sujetos intercambian significados y verifican el contenido proposicional de los enunciados. A través de la transacción, en cambio, los locutores construyen una relación que permite establecer acuerdos implícitos, lealtades y compromisos. A nuestro juicio esta última dimensión alude al trabajo simbólico que realizan los interlocutores para mantener y cuidar la cara (figuración en los términos de Goffman) y para construir una identidad [Pág.25] positiva frente al otro. Es la dimensión del trabajo del imaginario de igualdad y reciprocidad que requiere cualquier intercambio comunicativo (Martinic, 1995: 117).

Edgar Morin ha investigado en torno a los paradigmas. Nos ha sensibilizado acerca de la **crisis del paradigma de la simplificación**, el cual sin embargo continúa actuando en una comprensión distorsionada de la realidad. Se trata del paradigma que ha predominado en la cultura y en el pensamiento occidental. Es un paradigma que nos impide aprehender la riqueza de la diversidad y emprender la tarea de construir la unidad en la diversidad. Actúa de acuerdo a una desarticulación entre el mundo de los sujetos (o mundo intuitivo y reflexivo) y el mundo de los objetos (relevante para el conocimiento científico). **Descartes** elaboró una filosofía que establecía dicho dualismo. Por un lado el espíritu, la sensibilidad, la filosofía, la literatura; por el otro, las ciencias, la técnica, la matemática. El criterio de certeza está dado por la presencia de ideas claras y distintas. Es un paradigma que opera con categorías racionales, negando la complejidad de la realidad y la presencia del misterio. Funciona sobre la base de un pensamiento disyuntor y reductor, puesto que **piensa separando y reduciendo siempre lo complejo a categorías más simples**. Es expresión de una inteligencia ciega que destruye los conjuntos y las totalidades. Al pensar de acuerdo a este paradigma, se tiene la impresión de que la verdad está encerrada en una caja fuerte. Se cree ver la realidad; en verdad, lo que vemos es lo que el paradigma nos pide ver y ocultamos lo que el paradigma nos impone no ver. Al sostener la centralidad absoluta de la racionalidad, **pone en cuestión la categoría de sujeto**. El sujeto es, en todo caso, deformación, error, perturbación, ruido. Algo, pues, que es necesario eliminar. Con el desarrollo de la ciencia y la tecnología y con la expansión de un pensamiento científicista, se procede a la expulsión de la categoría de sujeto. Se expulsó al sujeto de la psicología y se lo reemplazó por estímulos y respuestas; se lo expulsó de la antropología, para descubrir las estructuras subyacentes; se lo expulsó de la historia para sustituirlo por leyes férreas e inexorables (Morin, 1994b).

Para Morin hoy es urgente pensar la complejidad. Lo hace recurriendo a tres principios: el principio dialógico, el principio de recursividad organizacional y el principio hologramático.

De acuerdo al principio dialógico se trata de mantener la multiplicidad en la unidad. Para Morin, la complejidad no puede dissociarse de la incertidumbre; está ligada a una mezcla de orden y de desorden. Mientras que una máquina artificial (por ejemplo, un automóvil) no tolera el desorden y cuando éste aparece se detiene, no sucede lo mismo con las máquinas vivas. Estas toleran una cantidad considerable de desorden y, por lo tanto, de incertidumbre. Un organismo tiene moléculas que se degradan, pero a la vez, dicho organismo produce moléculas totalmente nuevas que rejuvenecen las células. Pensar la [Pág.26] complejidad no es lo mismo que tener una visión totalizadora y omniabarcante. Por lo contrario, es absurdo creer que se pueda conocer desde un punto de vista omnisciente. En la complejidad no hay lugar para la omnisciencia. **Para el paradigma de la complejidad, el sujeto es, a la vez, autónomo y dependiente del medio.** De ahí que Morin prefiera hablar, más que de organización, de una auto-eco-organización, es decir, de una conjunción entre autonomía y dependencia respecto a ecosistemas. Esto acarrea importantes consecuencias para el plano de la acción. Entre ellas, la diferenciación -establecida por Morin- entre el programa y la estrategia. Un programa es -en su opinión- una cierta secuencia de actos que de alguna manera han sido decididos a priori. En cambio, la estrategia es un escenario de acción que puede modificarse en función de informaciones, acontecimientos y azares. La estrategia es el arte de trabajar con las incertidumbres.

El principio de la dialogicidad requiere una **visión holística** y no simplemente una racionalidad autocentrada. El desarrollo de la afectividad está ligado al desarrollo superior del sujeto. No inhibe el desarrollo de la inteligencia. Inteligencia y afectividad se encuentran estrechamente unidas. Se trata de recuperar las emociones, comprendiendo que entrelazado a un razonar está siempre presente un emocionar. Las emociones tienen una presencia que abre la responsabilidad en el vivir. El miedo a las emociones muchas veces surge porque las entendemos como rupturas respecto a nuestra racionalidad. Descubrir lo emocional, lo vivencial, la confianza, constituye una actitud de vital importancia para el desarrollo de la persona humana y para la integralidad de los procesos educativos. Sin dudas, esto se contrapone a un sistema donde la racionalidad instrumental y la tecnocracia se han convertido en puntos de vistas absolutos y excluyentes relegando las emociones al ámbito de nuestras vidas privadas (Maturana, 1995).

El principio de la recursividad organizacional es ilustrado por Morin mediante la figura del remolino. Cada momento de un remolino es producido y, al mismo tiempo, es productor. **Se rompe, de esta manera, con un concepto de la causalidad lineal.**

Por último, el principio hologramático nos recuerda que **la parte está en el todo, pero que también el todo está en la parte.** En un holograma físico, el menor punto de la imagen del holograma contiene la casi totalidad de la información del objeto representado (Morin, 1994 a,b,c).

Quizás sea este principio el que pueda resultarnos más cuestionable. Tomado al pie de la letra, nos conduciría a la falsa conclusión de que cada parte contiene la totalidad de la realidad y que basta conocer esa parte para que, automáticamente, conozcamos toda la realidad. Quizás el principio esté enunciando algo mucho más profundo, como es la presencia del todo en las partes y la revalorización de los microespacios. Estos no sustituyen a la totalidad, pero en ellos se reproducen relaciones de poder y de dominación [Pág.27] que poseen una profunda similitud con la dinámica de la sociedad global. Sin sustituir a la totalidad, las microexperiencias nos permiten construir desde ya

una cultura y formas organizativas-democráticas de carácter contrahegemónico respecto a la cultura dominante y a los modelos de democracia liberal que excluyen el protagonismo de los ciudadanos. La **contrahegemonía** se edifica ya en los espacios que están al alcance de nuestra creatividad y tiene incidencia en la totalidad. Dichos espacios adquieren, de esta manera, naturaleza política. En tal sentido -como lo veremos posteriormente- el salto de las microexperiencias a la macropolítica está mal planteado si se lo piensa en términos de dos campos contrapuestos. **La micropolítica es ya política y la macropolítica está asentada en las micropolíticas de la sociedad civil.** La política se ha vuelto multidimensional. Necesita enfrentar la complejidad planetaria.

La importancia del pensamiento de Morin está siendo visualizada en varios campos. En el campo de las ciencias sociales y de la psicología, su análisis de la incertidumbre constituye un aporte epistemológico relevante para **pensar y actuar en redes.** Mientras que la organización responde más a una determinada racionalidad, las redes requieren aprehender vínculos más difíciles de ver, al menos si nos manejamos con la racionalidad organizativa. Las redes se estructuran sobre la base de la transversalidad, difícilmente recurren a la jerarquización, no tienen fronteras precisas, se desarrollan en los espacios de la vida cotidiana, muchas veces son imperceptibles, no poseen una lógica formulada a priori y se entrecruzan potenciando relaciones donde los sujetos tienen una presencia insustituible. Son constructoras de subjetividades; **son redes que dan libertad** (Riechmann-Fernández Buey, 1994). Conforman ese mundo que muchas veces no se lo ve cuando se comienza un trabajo a nivel comunitario y se sostiene, por ejemplo, que no existe participación. En realidad hay una intensa participación, de acuerdo a esta lógica de redes; sucede que no es perceptible para el ojo y el oído del técnico o del educador que formulan dicho diagnóstico negativo. «En el universo en red, la certeza es menos importante que la creatividad y la predicción menos que la comprensión. El punto de partida no es ya nuestra extrañeza en el mundo, sino un sentimiento de profunda pertenencia, de legitimidad del otro, de su racionalidad, de su accionar y de la apertura a un diálogo emocionado en una interacción que no niegue el conflicto sino que reconozca la diferencia como la única vía hacia la evolución» (Najmanovich, en Dabas-Najmanovich, 1995:73).

También en el campo de la ética, la recuperación de la noción de sujeto y el principio del diálogo contribuyen al desarrollo de una ética dialógica basada en la autonomía de los sujetos. **El paradigma ético comunicativo se construye sobre la base de un pensamiento complejo, del reconocimiento de la diversidad y de la certeza y convicción en torno a la autonomía de los sujetos.**

[Pág.28]

2. ÉTICA Y MODELO DE AUTONOMÍA.

En un paradigma dialógico, el sujeto se constituye como tal en una intersubjetividad dialógica. Como lo expresa George Mead: «Somos lo que somos gracias a nuestra relación con los otros.» Es decir, el diálogo requiere un reconocimiento recíproco de la autonomía, simbólicamente mediada. Los sujetos que se comunican entre sí no son meros observadores, sino sujetos participantes.

En cambio -tal como lo insinuamos en la Introducción- un modelo asistencialista o de beneficencia, considera lo bueno para una determinada comunidad se define a partir de la perspectiva de las distintas profesiones, prescindiendo de la participación de los sujetos y de la propia comunidad. El profesional sabe lo que debe lograrse en la comunidad, define las necesidades a las cuales se debe responder y cómo se debe responder a las mismas. El es el experto en la disciplina respectiva y, por lo tanto, a él le

corresponde definir el carácter de la intervención. Desde un punto de vista ético, el profesional o el educador se sitúan desde la perspectiva de una ética utilitarista, es decir, de una ética que se plantea lograr el mayor excedente de bien sobre mal, sin que en este concepto esté implicada la participación de los sujetos afectados. Se trata de un modelo de interacción unidireccional, donde alguien que sabe lo que es bueno, instrumenta los medios adecuados para el logro de dicho fin, entendiendo la participación como una adhesión e integración de la comunidad en el modelo estratégico propuesto por el profesional.

El modelo de beneficencia hoy en día resulta ser funcional respecto a las políticas sociales compensatorias elaboradas por los organismos internacionales. En efecto, dichas políticas propenden el logro de determinados beneficios, por cierto acotados, en forma focalizada y fragmentaria, es decir, sin incidir en otros ámbitos de la vida social y de los modelos macrosociales implementados. Mientras estos modelos macro propugnan la exclusión creciente de sectores sociales, las políticas compensatorias se orientan hacia los sectores excluidos con la finalidad de permitirles sobrevivir y para evitar posibles estallidos sociales. A la vez, se estructuran sobre una base unidireccional aportando respuestas a necesidades básicas predefinidas sin interesarse por la participación activa y el protagonismo de los receptores. Este protagonismo podría cuestionar severamente la implementación de dichas políticas. No son políticas orientadas ni a las transformaciones estructurales y globales ni a fortalecer el protagonismo, la autonomía y la autogestión Salvo una autogestión restringida, que no trascienda el límite de lo estrictamente local y que no [Pág.29] ponga en cuestión las estructuras de la sociedad; que los excluidos y los pobres autogestionen su exclusión y su pobreza. Pero nunca dicha exclusión y dicha pobreza son consideradas como emergentes de un modelo que no puede funcionar si no es generándolas. En el fondo, se trata de políticas que buscan producir un clima propicio para una mayor apertura a los requerimientos de un mercado regido por las decisiones de los sectores más poderosos. José Luis Coraggio analiza el alcance de dichas políticas, específicamente en el campo de las reformas educativas impulsadas por los organismos internacionales. «Desde la perspectiva de las ciudades de América Latina, es urgente analizar críticamente estas nuevas políticas sociales que, junto con las políticas económicas, están cristalizando un contexto urbano amistoso para el mercado mundial antes que un mercado amistoso para la gente (...). Se propone correctamente articular la curricula educativa con la demanda futura de habilidades derivada de la economía. Pero al ser el mercado mundial quien delinearé nuestras estructuras productivas a largo plazo, las demandas que hoy puede plantear el empresariado privado nacional en economías deprimidas pueden ser muy poco representativas de lo que se requerirá en el futuro» (Coraggio 1994-93,95).

Por el contrario, un modelo centrado en la autonomía considera los valores y las iniciativas de las comunidades como el principal componente ético en la determinación de las responsabilidades morales de los técnicos en sus prácticas. Es un modelo que se orienta a la participación de los sujetos y de la comunidad en la decisión de lo que éstos consideran como bueno. Lo que necesariamente supone un concepto de salud como autogestión lograda a través de la participación y el diálogo entre los sujetos interesados y afectados. El modelo de autonomía requiere necesariamente estimular, favorecer y acrecentar el poder de la comunidad y de sus organizaciones. Dicho modelo supone una intencionalidad que afecta todas las prácticas en comunidad. A modo de ejemplo, cuando la información es formalizada en códigos inaccesibles para la gente, nos encontramos ante una situación de verdadera incompetencia -además de ser éticamente inaceptable- en la medida en que el educador y el profesional, por vía de los hechos, no

aceptan hacer comprensible su lenguaje, siendo ésta una condición básica para el comienzo y desarrollo de un diálogo fundado en el reconocimiento mutuo.

No está demás aclarar que muchas veces nuestra propuesta de acción social apunta intencionadamente hacia un modelo que promueva la autonomía, pero en los hechos pone en práctica un modelo asistencialista. Esto sucede, o por las contradicciones entre nuestro discurso y nuestra práctica, o por el enfrentamiento con las urgencias que tienen que ver con [Pág.30] necesidades de sobrevivencia. Pero de este modo, el asistencialismo pasa a operar como un mecanismo funcional a los modelos neoliberales, los cuales -entre otros aspectos - requieren el alejamiento del ciudadano respecto al ejercicio del protagonismo democrático.

Sin embargo, nadie es espontáneamente autónomo, precisamente en la medida en que todos reproducimos las imágenes y las relaciones predominantes en la sociedad en la que vivimos. Esta no es una sociedad que promueve la autonomía, las relaciones simétricas, los espacios de diálogo, la gestión y la autogestión y el ejercicio del poder por parte de sus ciudadanos. Por lo contrario, vivimos en una sociedad que "promueve la dependencia, las relaciones sociales sobre la base de la dominación y subordinación, la adhesión y la aceptación del ejercicio del poder por parte de expertos técnicos y de expertos políticos." En tal sentido, la autonomía no es un dato de la realidad, como tampoco lo es el protagonismo del sujeto y su ejercicio de la iniciativa en las decisiones. En los hechos somos constituidos como objetos por la sociedad y por las relaciones sociales que predominan en ella. Los modelos paternalistas y asistencialistas no hacen más que prolongar esta situación de objetos, sólo que legitimada bajo la afirmación de que es bueno para nosotros que sigamos siendo así, no quedando otra alternativa ni otra posibilidad. Lo que el modelo de beneficencia propone es que seamos receptivos frente a las soluciones ofrecidas por las distintas disciplinas y modelos de intervención.

Por otra parte, la constitución del sujeto en cuanto tal, es decir, en cuanto sujeto autónomo, trasciende la sola racionalidad. Resolvemos mal el problema, si lo planteamos en términos de saber y de conciencia. Es decir, si acentuamos el factor racional, señalando una ausencia de conciencia frente a los mecanismos de la sociedad. En realidad se trata de una relación más compleja entre el saber y el querer, que obviamente no solamente opera a nivel de los sectores con los que trabajamos, sino que actúa a nivel de los educadores. Los sectores de población con los cuales trabajamos, caracterizados en muchas prácticas por la pobreza extrema, por la desocupación, por enfermedades crónicas, por ingresos familiares indignos, por la inseguridad de sus vidas, por índices muy graves en cuanto al deterioro en sus necesidades básicas, en una palabra, por crecientes niveles de exclusión y negación de los derechos humanos, en especial del derecho a la vida digna, no son sectores de la población carentes de conciencia. Viven y sufren su situación, perciben la injusticia y la opresión, pero carecen de poder efectivo para incidir en ella y cambiarla. El problema radica más bien en la posibilidad de construir alternativas, aún en los espacios de los microprocesos y de sentir que realmente se cuenta con poder para ello.

Castoriadis ha introducido una distinción pertinente entre el [Pág.31] componente instituyente y el componente instituido de la sociedad. El primero, supone la creación permanente de significaciones imaginarias sociales. El componente instituido expresa más bien la estabilidad relativa de ciertas formas gracias a las cuales lo imaginario radical encuentra una existencia histórica. Sin embargo, es típica la tendencia de las formas sociales instituidas hacia la autopropagación y la repetición. Son creadoras, no de autonomía, sino de heteronomía, es decir, de individuos a quienes reprime su capacidad de imaginar y cuestionar. De este modo, la sociedad institucionalizada conforma en nosotros un tipo de identidad heterónoma, es decir, una identidad donde la

voluntad y el querer son pautados por normas éticas ajenas a la decisión del propio sujeto. Al decir de Cornelius Castoriadis: «El saber y el querer no son puro asunto de saber y querer (...). Se trata de que las instituciones están ahí, en la larga lucha que representa cada vida, para poner a todo instante topes y obstáculos, canalizar las aguas en una única dirección, obrando a fin de cuentas con severidad contra lo que podría manifestarse como autonomía (...). Lo imaginario individual encuentra su correspondencia en un imaginario social encarnado en las instituciones; pero esta encarnación existe como tal y es también como tal por lo que debe ser atacada» (Castoriadis, 1989:1,187, nota 41).

En la medida en que se apuesta a un modelo centrado en la autonomía dialógica, entonces en la práctica social el punto de partida está dado por la recuperación del saber de las poblaciones con las cuales trabajamos. Seguramente se trata de un saber que reproduce componentes de subordinación, pero es el conocimiento que los propios sujetos tienen de su entorno, de sus relaciones con los demás y de la misma sociedad. Lo que en otras palabras, significa que la hipótesis de que el conocimiento de la realidad es un co-descubrimiento y un aprendizaje compartido parece ser un punto adecuado de referencia. Los profesionales y técnicos y los vecinos con los cuales éstos trabajan, descubren colectivamente un saber acerca de la realidad, si bien desde perspectivas distintas.

Acentuamos este aspecto de perspectivas distintas, en la medida en que los educadores y profesionales tenemos un saber que aportar y a cuya comunicación no podemos renunciar a costa de recortar el poder de la población.

A esto responde lo que en América Latina ha dado en llamarse la **investigación participativa**, es decir, una investigación donde los sectores populares pasan de ser objetos de la investigación a constituirse en sujetos de la misma. Una investigación que, por ser popular, de modo alguno significa renunciar a la rigurosidad y a la sistematización del conocimiento de la realidad. Supone de parte del investigador una profunda confianza en la inteligencia y en el saber de los sectores con los que desarrolla su acción.

[Pág.32]

Requiere superar posturas etnocéntricas, para apreciar la diferencia cultural, la pluralidad de formas de vida, pero a la vez la urgencia y la responsabilidad social de un proyecto investigativo que tiene que tener consecuencias transformadoras en la situación de vida de las poblaciones que se autoinvestigan. Hay, por lo tanto, un fuerte componente ético en este tipo de investigación que reclama la participación de los propios sujetos, quienes de esta manera comienzan a trascender su situación de objetos, articulando un mundo investigado con un mundo a transformar.

Una de las figuras más representativas de **la investigación participativa en América Latina -Orlando Fals Borda--** destaca la responsabilidad social de dicha investigación con la gente de carne y hueso y con su situación de extrema pobreza y exclusión. Es esta una de las primeras y más serias divergencias de la investigación participativa en relación a las corrientes posmodernistas: mientras éstas últimas acentúan los componentes de lenguaje, comunicación y diálogo, moviéndose en el mundo simbólico, destacando la fragmentación de la realidad como componente primordial de nuestra cultura, con una postura displicente frente a la exclusión generada por los modelos neoliberales y por un mercado de funcionamiento salvaje, aquélla acentúa la **responsabilidad social y la vigencia de una razón práctica donde se articulen utopía, razón y liberación.** «Se tiende a disimular la manipulación política que hacen neoliberales de conceptos de posmodernistas, quizás sin que éstos lo acepten o lo aprueben. Por ejemplo, cuando los posmodernistas alaban la diversidad y la diferencia,

los neoliberales las reinterpretan como una invitación a desarrollar políticas de libre mercado (...). Al referirnos a lo local, hay acuerdo en criticar el legado de la Ilustración representado en la racionalidad instrumental, y en dar mayor juego a otro tipo de racionalidad práctica y colectiva basada en una nueva articulación: la utopía asociada de la razón y la liberación (...). Tal es el sentido de responsabilidad social con la gente de carne y hueso y con el mundo en general que parece ausente del pensamiento posmodernista. Sus intelectuales podrían tomar en cuenta los conocidos preceptos de la IAP, del aprendizaje acción y de la administración de procesos si quisieran ser más consistentes. Esta convergencia sería positiva para todos en la lucha por construir un mundo mejor» (Fals Borda, 1994). Este punto de partida es profundamente fecundo, precisamente por su efecto multiplicador generado a partir del quiebre de toda relación de dependencia y subordinación. A veces, muchos trabajos sociales han sido concebidos bienintencionadamente como postergación indefinida de un proceso que nunca termina. El resultado real, aunque no querido, suele ser el mantenimiento y reforzamiento de la situación de subordinación, esta vez en relación a los técnicos y profesionales, quienes además utilizamos contradictoriamente un lenguaje participativo.

[Pág.33]

En consecuencia, la formación de promotores comunitarios y de educadores populares a nivel de las poblaciones, parece ser una exigencia ya implícita en la apuesta a un modelo de conocimiento participativo de la realidad. No es una etapa posterior, en la medida en que la apropiación metodológica es un requisito de los primeros pasos de toda práctica social. No es posible concebir un trabajo comunitario en salud sin la participación protagónica de los promotores. La clave radica en que desempeñen un papel efectivamente protagónico, que se vería anulado en caso de transformarse en meros instrumentos de los técnicos, lo que sin dudas siempre constituye un riesgo. La situación de una cierta soledad en la que -muchas veces se encuentra el vecino promotor- puede comenzar a ser superada a través del espacio de los talleres donde se comparten y analizan colectivamente sus prácticas, de las redes que se van conformando a nivel de los promotores, de un fortalecimiento del vínculo con las comisiones y organizaciones sociales, de la interacción con los equipos de educadores que actúan a nivel territorial y por último mediante su articulación con la red nacional de promotores comunitarios de salud. Existe, a nivel de muchas prácticas en América Latina, una riquísima experiencia acumulada -que cada vez se vuelve más urgente sistematizar- en torno a la formación metodológica de **educadores populares, actuando en forma inseparable de las organizaciones sociales.**

Una vez más conviene aclarar otras de las consecuencias derivadas del modelo de beneficencia. En tanto la búsqueda de las mejores consecuencias y soluciones para una determinada población están en manos de los técnicos y de los educadores, no cabe un proceso de apropiación metodológica que apunte a la generación de nuevos educadores. Por tratarse de un modelo que, en el fondo no ha quebrado la relación autoritaria, los posibles educadores serán pensados o como prolongación de los técnicos, o como mediadores, pero nunca como nuevos actores sociales que llevan adelante un proceso educativo y organizativo, es decir un cambio ético-cultural.

Pero la autonomía no sólo se construye en el plano del saber, sino que necesita del ejercicio del poder. Ahora bien, una cierta concepción del poder como totalmente concentrado en las llamadas superestructuras de la sociedad, llevó a sostener el primado absoluto de un poder ubicable, fácilmente identificable y al cual se accede con sólo cambiar su titularidad. Sin desconocer para nada la concentración del poder, hoy en día **somos particularmente sensibles a la distribución del poder a lo largo y ancho de la sociedad.** El poder es omnicompreensivo, nos lo recuerda Foucault y los dispositivos de

poder lo penetran todo, tanto en el nivel del conocimiento, como en el nivel institucional.

En el abordaje de la práctica social, sobre todo a nivel de los barrios [Pág.34], se desconoce muchas veces la existencia de redes de comunicación y de participación. Retomando una intuición de Foucault, podría decirse que predomina el paradigma del sujeto en sí, pasivo, neutro, que es preciso estimular para que pase a la acción (Foucault, 1983). En contraposición, se piensa que el educador y el profesional son los portadores de una propuesta participativa. Con ellos empezaría la participación. Una actitud mínimamente investigativa nos muestra que en los barrios se desarrollan redes de comunicación y producción de saberes y poderes, que tienen que ver con las situaciones y urgencias de la vida cotidiana, con las luchas por la sobrevivencia, con las organizaciones barriales. De allí que el espacio territorial resulte ser un lugar privilegiado para el ejercicio y análisis de formas de poder. Toda comunidad, todo agrupamiento humano, produce acciones y saberes con un profundo contenido simbólico. Símbolos y significaciones que más que rescatar se trata de comprender. Estos conjuntos de símbolos forman parte de una verdadera tradición cultural, organizativa y participativa. Lo que requiere del educador y profesional una formación en el conocimiento e interpretación de las tradiciones (comprensión hermenéutica). La recuperación de la historia colectiva es, en este sentido, expresión también de salud y de calidad de vida.
[Pág.35]

CAPITULO 2 (Rebellato)

ÉTICA: PARADIGMA COMUNICATIVO, AUTENTICIDAD, POSMODERNIDAD.

En el capítulo anterior articulamos el modelo de autonomía con la complejidad y la comunicación. Autonomía no significa independencia total, sino protagonismo, constitución de sujetos, en dependencia con el entorno y el mundo. A la vez, la autonomía no puede pensarse como una situación en soledad, sino como condición humana necesariamente intersubjetiva. Las subjetividades se constituyen en el diálogo con los demás. Lo que, asimismo, requiere redescubrir la autenticidad como exigencia del reconocimiento de la propia identidad y de la identidad de los demás. Sin reconocimiento, la identidad corre el riesgo de autodestrucción. Y sin desarrollo de identidades no es viable una política de fortalecimiento de las diversidades. Estos señalamientos no pueden prescindir de los desafíos de una cultura posmoderna, la cual debe ser criticada en tanto niegue la construcción de subjetividades, pero que puede significar un aporte novedoso para una teoría crítica en tanto nos sensibiliza por las diferencias y por la construcción de valores fuertes, reconociendo a la vez la experiencia de una búsqueda en la incertidumbre. En todo caso, dicha posmodernidad se remite a ciertos planteos formulados por el paradigma de la complejidad.
[Pág.37]

1. EL APORTE DE UN PARADIGMA CENTRADO EN LA COMUNICACIÓN.

En el contexto de las corrientes actuales con orientación ético y social, se destaca el pensamiento de Jürgen Habermas y su concepción de la emergencia de un paradigma centrado en la acción comunicativa. Dicho paradigma ofrece elementos de envergadura para la construcción de alternativas sociales y para la reformulación de nuevas prácticas, así como también encierra serios límites, en general conexos a su perspectiva eurocéntrica. Si la comunicación puede ser expresión de salud, en especial cuando se

desarrolla en situaciones de conflicto, las distorsiones en la comunicación ponen en evidencia las dificultades de los educadores y profesionales en el encuentro con otras culturas y racionalidades. El vínculo que se establece en la práctica social adquiere especial relevancia y puede generar una espiral de malentendidos.

Para **Habermas el concepto de mundo de la vida** se conjuga con el de acción comunicativa en cuanto ésta permite su reproducción simbólica. El mundo de la vida es el horizonte en el que los actores que desarrollan acciones comunicativas se mueven ya siempre. Desde la perspectiva de una situación, el mundo de la vida se presenta como un depósito de autoevidencias o de convicciones incuestionadas, de las que los participantes en la comunicación hacen uso en los procesos cooperativos de interpretación. Cuando estas evidencias se tornan relevantes para una situación, pueden ser movilizadas en relación a un saber que es susceptible de problematización.

A los diferentes componentes estructurales del mundo de la vida (cultura, sociedad, personalidad) corresponden procesos de reproducción a partir de las acciones comunicativas (reproducción cultural, integración social y socialización). La acción comunicativa contribuye a la renovación del saber cultural, a la integración social, a la creación de solidaridad y a la formación de identidades personales. Cuando estas funciones quedan interferidas, se producen perturbaciones en los procesos de reproducción y emergen los correspondientes fenómenos de crisis: pérdida de sentido, pérdida de legitimación, anomia, desestabilización de identidades colectivas, alienación, diversas psicopatologías, pérdidas de motivación, quiebres en las tradiciones culturales. «Para ello resulta más idóneo el concepto [Pág.38] cotidiano de mundo de la vida, con cuya ayuda los agentes comunicativos localizan y datan sus emisiones en el espacio social y en el tiempo histórico. En la práctica comunicativa cotidiana las personas no sólo se salen mutuamente al encuentro en la actitud de participantes, sino que también hacen exposiciones narrativas de lo que acaece en el contexto de su mundo de la vida. La narración es una forma especializada de habla constatativa que sirve a la descripción de sucesos y de hechos socio-culturales. A la base de sus exposiciones narrativas los actores ponen un concepto no teórico, profano, de mundo, en el sentido de mundo cotidiano o mundo de la vida, que define la totalidad de los estados de cosas que pueden quedar reflejados en historias verdaderas» (Habermas, 1990: II, 193).

«Bajo el aspecto funcional de entendimiento, la acción comunicativa sirve a la tradición y a la renovación del saber cultural; bajo el aspecto de coordinación de la acción, sirve a la integración social y a la creación de solidaridad; y bajo el aspecto de socialización, finalmente, sirve a la formación de identidades personales. Las estructuras simbólicas del mundo de la vida se reproducen por vía de la continuación del saber válido, de la estabilización de la solidaridad de los grupos y de la formación de actores capaces de responder de sus acciones (...). A estos procesos de reproducción cultural, integración social y socialización corresponden los componentes estructurales del mundo de la vida que son la cultura, la sociedad y la personalidad.» (Habermas, 1990: II, 196).

Sin embargo, la sociedad no se reduce a un conjunto de acciones comunicativas, sino que se estructura a través de diversos sistemas autorregulados. **Mientras que la integración social se constituye a través de acciones comunicativas, la integración sistémica responde a los sistemas autorregulados configurados en las categorías de control del dinero y del poder.** En las sociedades capitalistas contemporáneas se produce una polarización entre los procesos de integración social y los procesos de integración sistémica. A través de los medios de control (mercado y poder político), los mecanismos sistémicos crean sus propias estructuras, provocando una coacción sistémica que instrumentaliza la estructura comunicativa del mundo de la vida. **El desacoplamiento del sistema y del mundo de la vida se traduce en ataques del sistema al mundo de la**

vida, si bien a veces operando con modalidades ocultas. Con lo cual, el sistema alcanza una restricción de la comunicación a través de una violencia estructural. Resultado de dicha violencia son las patologías del mundo de la vida inducidas sistémicamente.

Empero, esta penetración del mundo de la vida por parte del sistema no significa incapacidad ni paralización de los potenciales de protesta. Más bien, surgen nuevos conflictos en los ámbitos de la reproducción cultural, de la integración social y de la socialización. Se trata de la defensa de las [Pág.39] formas de vida amenazadas o de la lucha por la aparición de nuevas formas de vida. Un conjunto de temas y problemas conforman nuevas modalidades o ejercicios complementarios para la acción política. Se trata de los problemas de la calidad de vida, el respeto por la dignidad y la construcción de una sociedad basada en la justicia social y en la solidaridad, la igualdad de derechos, la participación ciudadana, la igualdad de géneros, la defensa de los derechos humanos, el compromiso por la defensa del ambiente y la resistencia en contra de su depredación, la lucha incansable por la paz. Los movimientos sociales son movimientos por la vida. Constituyen un espectro amplio y complejo, un potencial a través del cual se expresa la resistencia del mundo de la vida contra las tendencias a su colonización.

En situaciones habituales de la vida cotidiana, la acción comunicativa o dialógica se encuentra perturbada. En un trabajo interesante sobre las patologías de la comunicación, Habermas vincula la salud con el concepto de competencia interactiva, que supone capacidad de desarrollar procesos de entendimiento también en situaciones de conflicto, en lugar de romper la comunicación o de mantenerla en un nivel aparente. La elaboración consciente de los conflictos significa capacidad de hacerlo bajo condiciones de una comunicación no distorsionada. «En consonancia con la interpretación que he hecho en otra parte de los supuestos psicoanalíticos básicos en términos de teoría de la comunicación, las condiciones de una elaboración consciente de los conflictos, que el psicoanálisis tiende a concebir en términos topológicos, yo las pongo en relación con las condiciones de normalidad de la comunicación lingüística: la elaboración consciente de los conflictos significa una elaboración de conflictos bajo condiciones de una comunicación no distorsionada» (Habermas, 1984: 198).

Lo típico de nuestras interacciones es que no responden a una transparencia total, sino que se presentan distorsionadas, siendo lo más común una situación de zona gris que se mueve entre la incomprensión y el malentendido, entre la insinceridad intencional y la involuntaria, entre la no concordancia velada y la abierta y entre el entendimiento no querido y el entendimiento hecho manifiesto pero efectivamente negado. Cuando Habermas se refiere expresamente a una comunicación sistemáticamente distorsionada o a patologías de la comunicación, lo hace pensando en aquellas situaciones donde la no resolución del conflicto produce efectos de distorsión tales que el conflicto permanece reprimido y velado, bajo la apariencia de una acción aparentemente consensual. La interacción no es lo suficientemente consecuente como para romper la comunicación o para pasar a una acción estratégica declarada. Esto se explica por una escisión de la comunicación, es decir, por una duplicación donde un proceso de comunicación continúa desarrollándose públicamente y el otro discurre en [Pág.40] forma privada. La comunicación sistemáticamente distorsionada es expresión de un potencial de conflicto que no se puede reprimir por completo, pero que tampoco logra llegar a ser manifiesto. La estructura de la comunicación es deformada por la violencia de conflictos no resueltos que continúa actuando bajo la apariencia de acción consensuales, con el consiguiente efecto en cuanto a la distorsión de la comunicación. En todos los casos, las perturbaciones y patologías de la comunicación, generan secuencias de malentendidos (Habermas, 1984: 216-7).

A la vez, una comunicación perturbada tiene consecuencias en relación a la vida de los propios sujetos. La sociedad de dominación en la que estamos inmersos reprime y limita la comunicación y el diálogo públicos. De este modo, la ruptura de la comunicación se establece al interno de cada uno. El lenguaje que ha sido excomulgado de la comunicación pública es introyectado como un lenguaje privado. Restablecer la comunicación con los demás requiere restablecer la comunicación consigo mismo, a través de la autorreflexión. Los malentendidos en la comunicación con los demás son también expresión de un malentendido en la comunicación consigo mismo.

Esto significa que el vínculo que los educadores y profesionales establecemos con los vecinos y con sus organizaciones puede generar distintos tipos de malentendidos, tales como: despertar falsas expectativas; adoptar modelos de beneficencia, confundiendo la asistencia con una actitud paternalista y autoritaria; falsa igualdad, sobre la base de que todos los saberes son iguales, dando lugar así a formas ocultas de manejo de las decisiones de los grupos; convocatoria demagógica a la participación de la gente, alterando las decisiones a las cuales se llega; reserva de información, sobre la base de no incidir en los procesos, recortando las posibilidades de negociación de los sectores populares; desarrollo de investigaciones donde la participación cumple una función más bien ornamental; devoluciones de las investigaciones que no generan en la gente nuevos conocimientos, etc. Esto requiere que los profesionales y educadores construyamos espacios colectivos de autoanálisis que nos permitan transformar la práctica concreta en una situación analítica, detectar los malentendidos en la comunicación, recuperar nuestros procesos de formación y estructuración personales y reconstruir el vínculo en la práctica social.

[Pág.41]

2. IDENTIDAD Y ÉTICA DE LA AUTENTICIDAD.

El pensador contemporáneo Charles Taylor es exponente de una ética de la autenticidad con un enfoque hermenéutico. Desarrollaremos su categoría de autenticidad confrontándola con el concepto de sujeto descomprometido; el diálogo como dimensión de la identidad; la opción ética por el protagonismo de la ciudadanía ante la fragmentación del espacio público; y la apuesta a una política del reconocimiento como requisito de las diversidades.

DEL SUJETO DESCOMPROMETIDO A LA ÉTICA DE LA AUTENTICIDAD.

Taylor cuando habla del malestar de la modernidad entiende referirse a aquellos rasgos de nuestra cultura y de nuestras sociedades contemporáneas, vividos como una pérdida. El marco de referencia histórica se sitúa a partir del siglo XVII. Las manifestaciones concretas del malestar de la modernidad son: el individualismo, el primado de la racionalidad instrumental y las consecuencias que lo anterior acarrea en la vida política. Para Taylor el individualismo surge a partir de la superación de la dependencia de las personas frente a la categoría dominante del orden, ya se trate del orden cósmico o de la jerarquía establecida en el orden del ser. El cosmos jerárquico terminaba reflejándose en las jerarquías de la sociedad humana. Los hombres estaban confinados al cumplimiento de un papel determinado dentro de ese orden. La modernidad ha traído consigo el descrédito frente a dichos órdenes, en virtud del proceso que Max Weber denominó desencantamiento del mundo y que consistió en la pérdida del carácter mágico del mismo.

A la crisis de los órdenes jerárquicos y de una ética del honor, en nuestra cultura contemporánea ha sucedido la emergencia de la categoría del individuo y, en forma paralela, la pérdida de ciertos valores. Para Taylor esto significa que nos encontramos en una cultura caracterizada por una pérdida del sentido, por la disolución de los horizontes morales y por el individualismo de la auto-realización. Una suerte de retórica de la autorrealización y del relativismo blando operan en nuestra cultura. Son diversas las manifestaciones y los síntomas de esta pérdida del sentido: [Pág.42] se experimenta la desaparición de la dimensión heroica de la vida; pareciera que ya no vale la pena morir por algo; se produce un estrechamiento en las relaciones sociales y en el interés por los demás; se vive la falta de pasión. Vivimos en una época que algunos han tipificado recurriendo a denominaciones tales como «sociedad permisiva», «generación del yo» y «preminencia del narcisismo» (Taylor, 1994: 45).

Esta situación cultural generalizada tiene sus raíces en la categoría del yo descomprometido (disengaged subject), constituida a lo largo del proceso de la modernidad. La identidad personal es la identidad del self entendido como un objeto a conocer. Su ser es inseparable de su auto-conciencia (self-awareness). No se trata del self en cuanto existiendo en un espacio moral, sino de un sujeto reducido tan sólo a su auto-percepción. De esta manera se configura un self definido en términos neutrales, descomprometido respecto al mundo de significados y confinado al control racional. Pero un yo neutral es un sujeto puntual que abstrae de sus intereses constitutivos y de una identidad narrativa conformada a partir de valores y bienes.

En conexión con esta categoría se asienta la concepción de una sociedad construida mediante el consentimiento de individuos libres e integrada por individuos portadores de derechos. Las teorías del contrato social son construcciones coherentes con la imagen de un yo neutral. La ética de los derechos, de las normas y de lo justo predomina, en la modernidad, sobre la ética de los valores y de los bienes. El mundo occidental moderno ha favorecido la formulación del principio del respeto en términos de derechos. Se utiliza, incluso, el lenguaje de los derechos para expresar normas morales universales. La novedad radica, sobre todo, en el lugar que se asigna al sujeto; éste debe obedecer la ley, pues se encuentra bajo la ley.

Hay, entonces, un rasgo predominante que es propio, no sólo de determinadas teorías éticas, sino que además integra el universo cultural de la modernidad. Se trata de la postura, fuertemente influenciada por el naturalismo epistemológico, que niega la vigencia de los bienes, de los contrastes cualitativos y de lo que Taylor denomina los hiper-bienes. Una postura que considera a la filosofía moral como una ética de la obligación, más preocupada por lo que es correcto hacer y por lo que debemos hacer, que por lo que es bueno ser o amar.

Nos encontramos así ante éticas que sitúan la obligación por encima del bien. Kant define la moral en los términos del imperativo categórico, y éste a su vez por la universalidad o por el hecho de ser miembros del reino de los fines. Habermas define el dominio del discurso ético en los términos de una justicia universal y por la aceptabilidad universal de aquellas normas que lograrían el acuerdo de los afectados si estos realizaran una deliberación [Pág.43] en condiciones ideales de comunicación no coactiva. En ambos pensadores, la moral abarca un dominio más restringido y segregado de lo que anteriormente se entendía por tal (Taylor, 1996).

Se trata de las llamadas **éticas procedimentales**, exponentes principales de lo que Taylor denomina el *liberalismo de la neutralidad*. Ante los bienes y valores morales, dichas éticas mantienen una postura neutral buscando más bien los procedimientos adecuados para la obtención de acuerdos normativos. Uno de sus principios básicos consiste en sostener que una sociedad liberal debe ser neutral ante las cuestiones que atañen a la

vida buena. El término procedimental (procedural) se opone a sustantivo, en cuanto la racionalidad del agente es juzgada, no por los bienes a los que adhiere, sino por cómo piensa; el carácter procedimental radica no en el resultado sino en cómo se llega a dicho resultado. Para Taylor, tales éticas se basan en la categoría del yo instantáneo y neutral. Sin embargo, no podemos pensar las personas y los otros (selves) como neutrales. **No hay sujetos neutrales** e instantáneos; sólo existen en un determinado espacio moral lleno de significaciones y de interrogantes. Lo que se encuentra precisamente en cuestión es la configuración de nuestra vida como totalidad y como proyecto (Taylor, 1996: 69-106).

Aún más, las éticas procedimentales no se agotan en los procedimientos, puesto que la disposición a construir un consenso con los demás supone intrínsecamente bienes sustantivos, no sometidos a procedimiento alguno; tales son los bienes de la dignidad, del respeto por el otro, de la seriedad y sinceridad en la busca de entendimiento. Son éticas que, al negar el carácter sustantivo, caen en una contradicción pragmática inhabilitando la posibilidad misma de los procedimientos. Y esto, porque el verdadero sentido de la ética no es tanto cómo lograr procedimientos adecuados, sino orientarse por evaluaciones fuertes (strong evaluations), contrastes cualitativos y por la inclinación hacia los bienes. Esto ya supone superar la auto-realización del individuo, para adherir a una ética de la autenticidad (Taylor, 1988b: 40-1).

LA CONSTITUCIÓN DIALÓGICA DE LA IDENTIDAD.

El ideal moral de una ética de la autenticidad se encuentra estrechamente articulado con el principio de originalidad. Ser fiel a uno mismo significa ser fiel a la propia originalidad. Lo que, a su vez, supone realizar un potencial que es propio de cada uno; al hacerlo, nos estamos definiendo a nosotros mismos. Para Taylor aquí radica el trasfondo del [Pág.44] ideal moderno de la autenticidad. La autenticidad resulta, sin embargo, inseparable de una ética de evaluaciones fuertes. En tal sentido, Taylor destaca una serie de valores y de bienes que corresponden a evaluaciones fuertes y que aparecen expresados en nuestro lenguaje. Así, por ejemplo, la justicia, el respeto por la vida de otros pueblos, la integridad, el bienestar, el sentido de la dignidad y un conjunto de temas que tienen que ver con una vida plena de sentido. Existe una serie de cuestiones que surgen a partir del respeto por los otros y que tienen que ver con qué tipo de vida vale la pena vivir, o qué tipo de vida responde a los requisitos implícitos en nuestras acciones y opciones, o qué es lo que constituye una vida con sentido. Son todos bienes y valores que hacen que la vida valga la pena de ser vivida. No se trata de un instinto, ni de una aversión ni de un temor. Más bien se trata de requisitos y exigencias acerca de la naturaleza de los seres humanos. Una reacción moral es un asentimiento y una afirmación de una determinada ontología de lo humano (Taylor, 1994: 63-5).

El argumento moral se da dentro de un mundo configurado por nuestras respuestas morales más profundas. Si buscamos discriminar qué hace que los seres humanos sean dignos de respeto, debemos recurrir a lo que significa sentir el reclamo del sufrimiento humano, o nuestra repugnancia ante la injusticia o lo que confesamos experimentar acerca de la vida humana. Ningún argumento moral puede formularse desde una postura neutral hacia el mundo. Y esto precisamente **porque siempre nos movemos dentro de horizontes de sentido ineludibles.** Los horizontes nos son dados. Lo cual no significa que estos horizontes no sean hoy en día problemáticos. Ningún horizonte puede considerarse como el horizonte. Ningún horizonte compartido puede ser defendido como garantía para el horizonte en cuanto tal; ninguno puede asumir la calidad de un hecho fenomenológico incuestionable. Es por ello que nuestra época se caracteriza por

una actitud de profunda búsqueda, de tanteos en medio de la incertidumbre. Sin embargo, no poseer un horizonte es fracasar en la búsqueda del sentido. La búsqueda es siempre una búsqueda del sentido (Taylor, 1994:67-76).

Ahora bien, este conjunto de bienes y evaluaciones fuertes, que se dan dentro de horizontes de sentido, necesitan ser articulados en una totalidad. Taylor contrapone la necesidad de una **ética de la articulación** a la ética inarticulada que nos propone el liberalismo neutral. Encontramos el sentido de la vida articulándolo. Nos enfrentamos al problema del significado de la vida, sea bajo la forma de una pérdida amenazadora, sea porque la construcción del sentido de nuestra vida es objeto de una búsqueda. En esta búsqueda se está próximo al extremo del escepticismo: el mundo pierde su contorno espiritual, nada vale la pena hacer, surge el miedo ante la vaciedad, se experimenta un tipo de vértigo o de fractura de [Pág.45] nuestro mundo y de nuestra corporalidad. Los aportes del psicoanálisis contemporáneo nos hablan de las patologías generadas en torno a la pérdida del yo, expresadas como sentimiento de vaciedad, futilidad, falta de propósito, pérdida de la autoestima. Estos sentimientos reflejan la situación generalizada en nuestra cultura de una pérdida del horizonte. Por todo ello corresponde hablar de una **crisis de identidad** que se traduce en formas de desorientación, incertidumbre radical, falta de horizontes de sentido; estamos ante una dolorosa experiencia. Existe, pues, un vínculo esencial entre la identidad y el tipo y sentido de orientación (Taylor, 1996: 28-34).

La cuestión de la identidad responde a la pregunta ¿quien soy? Mi identidad es definida por los compromisos e identificaciones que proveen el marco u horizonte dentro del cual puedo en cada caso intentar decidir lo que es bueno, o valioso, o lo que debería ser hecho, o lo que debo apoyar o rechazar. En otras palabras, la identidad resulta inseparable del horizonte dentro del cual somos capaces de situarnos. Saber lo que uno es significa estar orientado en un espacio moral, en el cual las cuestiones tienen que ver con lo que es valioso y con lo que no lo es, con lo que tiene importancia y significado para nosotros. Se trata de una metáfora espacial, pero que se vincula profundamente con la psiquis humana. Es así que la personalidad narcisista desordenada, caracterizada por una incertidumbre radical acerca de quien es, muestra síntomas de desorientación espacial. La desorientación e incertidumbre acerca de donde se encuentra uno como persona se traduce en una pérdida de asidero incluso en relación al espacio físico. «Perder esta orientación, o no haberla encontrado, equivale a no saber quien se es. Y esa orientación, una vez conseguida, define el lugar desde el que respondes, es decir, tu identidad. No obstante, lo que emana de todo esto es que pensamos que dicha orientación moral fundamental es esencial para ser interlocutor humano, capaz de responder por sí mismo. Pero hablar de orientación es presuponer una analogía espacial dentro de la que uno encuentra su camino. Entendemos nuestra situación en la forma de encontrar o perder la orientación en el espacio moral, es asumir el espacio que nuestros marcos referenciales tratan de definir como base ontológica (...). En otras palabras, asumimos como algo básico que el agente humano existe en un espacio de interrogantes. Y esos son los interrogantes a los que responden nuestros marcos de referencia, brindándonos el horizonte dentro del cual sabemos dónde estamos y qué significan las cosas para nosotros» (Taylor, 1996: 45).

Es, pues, un espacio “mapeado” por evaluaciones fuertes y por contrastes cualitativas. Es posible comprobar que la identidad juega el rol de orientarnos, de proveernos el marco dentro del cual las cosas adquieren significado, en virtud de distinciones cualitativas incorporadas. Nuestra identidad nos permite definir lo que es y no es importante para nosotros.

[Pág.46]

No se puede existir sin tales evaluaciones. La noción de una identidad definida sólo de hecho, sin una preferencia fuertemente evaluada, resulta incoherente. La condición de que hay algo así como una crisis de identidad nos permite percibir que nuestras identidades definen el espacio de distinciones cualitativas dentro de las cuales vivimos y elegimos.

Ahora bien, la identidad exige un interlocutor. Razonar en las cuestiones éticas es razonar con alguien. **La ética es esencialmente dialógica**. Nadie, por otra parte, adquiere por sí mismo los lenguajes necesarios para su auto-identificación; estos se introducen dentro del intercambio con los demás, con los otros significativos (significant others), en la terminología de George Herbert Mead. Descubrir, por lo tanto, la propia identidad, no quiere decir que cada uno la elabore aisladamente. Más bien la negociamos a través del diálogo con los demás. Nuestra identidad depende de forma crucial del diálogo con otros. Lo sucedido en la época moderna, no es tanto la necesidad del reconocimiento, cuanto la conciencia de las condiciones en que éste puede darse. En los tiempos premodernos no se hablaba de identidad ni de reconocimiento, quizás porque se estaba más libre de los conflictos que caracterizan a la modernidad (Taylor, 1994, 82-3).

La interlocución dialógica supone necesariamente un lenguaje que existe y se desarrolla en medio de una narrativa de vida y de una comunidad. Uno es un sujeto entre otros sujetos. Un yo nunca puede ser descrito sin referencia a aquellos que lo rodean. La autodefinition encuentra su sentido original en el intercambio de hablantes. Definimos quienes somos, definiendo desde donde hablamos. Cada uno de nosotros es un yo solamente en relación a ciertos interlocutores; **el yo existe dentro de redes de interlocución**. Aprendemos, en algún espacio que nos es común, lo que es la angustia, el amor, la ansiedad, la aspiración a la totalidad, y lo que estas experiencias significan para nosotros. A partir de ellas posteriormente innovamos. Pero la innovación tiene lugar sobre la base de un lenguaje común. «Nos costaría un gran esfuerzo, y probablemente muchas rupturas desgarradoras, impedir que formen nuestra identidad aquellos a quienes amamos. Consideremos lo que entendemos por identidad. Se trata de quienes somos y de donde venimos. Como tal constituye el trasfondo en el que nuestros gustos y deseos, opiniones y aspiraciones, cobran sentido. Si algunas de las cosas a las que doy más valor me son accesibles sólo en relación a la persona que amo, entonces esa persona se convierte en algo interior a mi identidad» (Taylor, 1994: 70).

Identidad y lenguaje se articulan en la interlocución que da lugar a los nombres. Un ser humano tiene un nombre puesto que es llamado, es decir, es alguien a quien se puede dirigir la palabra. Ser llamado a participar en una conversación es una precondition del desarrollo de la identidad humana; nuestros nombres son puestos por nuestros padres como primeros [Pág.47] interlocutores. No debe sorprendernos que en numerosas culturas el nombre, en cierto modo, sea pensado para aprehender y aún para constituir la esencia o el poder de la persona. Es por ello que el nombre real de una persona permanece oculto para los extraños. Lenguaje e identidad, entonces, se constituyen sobre la base de una situación originaria de formación de la identidad (Taylor, 1996: 73; 547, nota 13).

El lenguaje es, pues, una condición trascendental de la identidad y de la interlocución, en cuanto el lenguaje es condición de posibilidad de intercambio y de construcción de significados y de identidades. El lenguaje socializa, individualiza y singulariza. A la vez, el lenguaje se construye en virtud de la dependencia respecto a los otros. Existe una experiencia ontogenética inevitable por la cual la relación se construye en el acuerdo cara a cara. Son nuestros padres quienes nos inducen al lenguaje. Sólo posteriormente, y en virtud del lenguaje, tomamos distancia y confrontamos nuestros pensamientos con nuevos interlocutores, mediante la percepción de los desacuerdos. Sin embargo, no toda

confrontación experiencial se elabora a través del disenso. Lo que sí resulta inevitable es la dependencia del lenguaje en relación a la interlocución, en cualquiera de sus formas. El lenguaje se desarrolla y activa en un espacio público. Las primeras adquisiciones del lenguaje dependen de proto-variantes. Taylor cita las investigaciones de Jerome Bruner que destacan la tremenda importancia de los juegos, de los modos de interacción comunicativa entre padres e hijos, en cuanto proveen el contexto y el soporte del sistema en el cual los niños aprenden a hablar. A su vez esta adquisición del lenguaje se encuentra precedida por el gozo y la celebración del contacto a través del encuentro e intercambio de las miradas (eye-to-eye). Esta comunicación prelingüística ofrece la mediación indispensable para el desarrollo de espacios comunes en torno a los objetos de referencia. En síntesis, por el lenguaje los seres humanos formulamos cosas, en el sentido de articular sentidos de una manera compleja y densa, haciéndonos conscientes de algo; exponemos algo entre los interlocutores, generando un espacio público, abriendo y desvelando aquello que se expresa; por último, por el lenguaje nuestras inquietudes más importantes, las propiamente humanas, pueden formularse y articularse para impactarnos y pueden, por lo tanto, constituirse (Thiebaut, en Taylor, 1994: 22-3; Taylor, 1996: 546, notas 10 y 12).

Creemos de interés señalar la proximidad entre estas consideraciones de Taylor y las investigaciones de Bruner en torno a la psicología social y el aprendizaje. Bruner se inspira en la pragmática del lenguaje y en la teoría de los actos de habla, entendiendo por tal la utilización del lenguaje para construir un mundo social y para operar en él. La pragmática del lenguaje hace referencia, pues, a los usos sociales con los que se relaciona el lenguaje. En el terreno específico del aprendizaje, sostiene Bruner, una persona puede conocer todas las reglas de la gramática [Pág.48] así como todo el léxico, y sin embargo ser ignorante, puesto que **el lenguaje no es sólo cálculo de oraciones sino un medio de relacionarse con otros seres humanos para hacer algo.** El lenguaje impone una perspectiva desde la que se ven las cosas y una postura hacia lo que se ve (Bruner, 1989:187-96).

Mediante el lenguaje entramos en contacto con un mundo ya simbolizado, producto de la cultura humana. Por ser la cultura un texto ambiguo, que necesita de la constante interpretación de quienes participan en ella, el aprendizaje supone una sostenida negociación de los significados culturales, a través del lenguaje. Bruner sostiene, de esta manera, una concepción negociadora, hermenéutica o transaccional de la cultura y del aprendizaje. Su constructivismo le lleva a concebir la negociación de los significados culturales como inseparable de una cultura en foro, como creación común de cultura. De esta manera, entiende que es necesario superar una concepción educativa que considere que el aprendizaje consiste en mera invención o en un acto de descubrimiento (a la manera de Piaget). Pero, sobre todo, requiere trascender aquellas concepciones pedagógicas según las cuales los educandos están mal equipados de conocimientos, se encuentran carentes de valores, y son incapaces de ver el mundo desde otra perspectiva que no sea aquella en la que ocupan un lugar central. Estas concepciones educativas desembocan en pedagogías que entienden la enseñanza como cirugía y el aprendizaje como un proceso donde algo debe ser arrancado de raíz, reemplazado y compensado. Se encuentran muy alejadas de una construcción del conocimiento por la mediación del lenguaje y la interacción (Bruner, 1989: 198-208).

DE LA SOCIEDAD FRAGMENTADA A LA EDUCACIÓN CIUDADANA.

Los bienes constitutivos son fuentes de moralidad. A su vez, para Taylor, las fuentes morales proporcionan poder (empower). Nuestro autor encuentra un ejemplo de ello en

la narración del Éxodo -en la religión judeocristiana- que ha inspirado, a lo largo de siglos, a movimientos de reforma y de liberación, aún cuando estos mismos movimientos en algunos casos condujeran a una revisión e incluso a un rechazo de la visión teológica. Nos encontramos, pues, ante una narración que ha ejercido un poder tremendo en la historia y en nuestra civilización (Taylor, 1996: 107-23).

Tales fuentes morales mueven en virtud del respeto y del amor que suscitan. Además, puesto que la articulación con las fuentes morales se opera a través del lenguaje, se comprende el poder producido por las [Pág.49] palabras. Un poder que está en función, no de formulaciones particulares, sino de la totalidad del acto de habla (the whole speech act). La situación más fuerte se da cuando el hablante, el enunciado y el acto de liberación del mensaje, se articulan conjuntamente para revelar el bien. Las palabras tienen poder porque articulan nuestros sentimientos y nuestra historia produciendo un encuentro con una fuente inspiradora de valores morales. Nos pueden conducir a recuperar nuestras vidas en una nueva narrativa; tal es el caso ya citado del Éxodo que ha sostenido muchas luchas, tales como las de los movimientos por los derechos civiles y humanos. Las personas comprenden sus vidas a través de una nueva narración. Relacionan su propia narrativa con los grandes modelos de la historia, en cuanto realizaciones de un bien, ya se trate del cristianismo, del progreso de la humanidad, de la revolución, de la paz del mundo, etc.

Sin embargo, la noción moderna de libertad -sobre la cual sin dudas ha incidido el naturalismo epistemológico- conduce a una visión atomista de la sociedad. A partir del siglo XVII, la noción de libertad es entendida como la independencia del sujeto en la determinación de sus propósitos sin interferencia de autoridad externa. Múltiples individuos, no articulados en una narrativa común, necesitan construir un orden social que no amenace sus libertades. Surge, entonces, la idea de una libertad interpretada en sentido negativo y de una teoría social de carácter contractual. El orden normativo debe originarse en la voluntad. De ahí la relevancia de la teoría política de la legitimidad a través del contrato. En el caso del atomismo político de Hobbes, Taylor señala que se encuentra totalmente vinculado con la visión de que el bien está determinado por lo que cada individuo desea. El derecho político es constituido por un acto de voluntad, por un fiat. En una línea similar se deben ubicar las teorías utilitaristas, la moral kantiana, la teoría de la acción comunicativa e incluso la teoría de la justicia de Rawls. «El atomismo liberal supone, por una parte, y fomenta, por otra, un subjetivismo y un relativismo sin límites, argumenta Taylor, pues sólo el suponer que el sujeto es capaz de no ser influido por un horizonte de valor dado, sólo el considerarlo indiferente a los valores, a la articulación de evaluaciones fuertes en lenguajes que expresan contrastes cualitativos, hace comprensible que ese sujeto pueda elegir entre valores diversos como si se hallara ubicado por encima de ellos. Esa ceguera ante los valores, justificada a partir de su irrestricto pluralismo, es la que sostiene la reconstrucción liberal del orden social en base a los derechos» (Thiebaut, en Taylor, 1994: 25).

Pero, además, en la época contemporánea es necesario agregar al diagnóstico anterior un nuevo elemento determinante; se trata de una racionalidad de tipo instrumental y tecnológica, en virtud de la cual nos distanciamos del compromiso con lo que nos rodea y de la discusión y deliberación pública acerca de los fines y bienes. Instrumentalidad que [Pág.50] Albert Borgman ha caracterizado como paradigma del artefacto (device paradigm). A la razón instrumental se ha articulado un cierto predominio del expresivismo subjetivista. Sus metas son la auto-expresión, la auto-realización, el auto-cumplimiento, el descubrimiento de la autenticidad. El primado de estos rasgos refuerza algunas de las consecuencias negativas del instrumentalismo. En muchos casos, el recurso a los métodos de la terapia y a las ciencias por ella supuesta (psicoanálisis,

psicología, sociología) consolidó lo que ha dado en denominarse el triunfo de la terapéutica. La comunidad, las afiliaciones, las solidaridades pasan a un segundo plano. Una sociedad de sujetos auto-realizados cuyas lealtades son más y más revocables, no puede sustentar una identificación fuerte con la comunidad política. La primacía de la auto-realización, particularmente en sus variantes terapéuticas, genera la idea de que las únicas asociaciones con las cuales es posible identificarse son aquellas que se forman voluntariamente, al modo de enclaves de estilos de vida (life-style enclaves), integradas por personas con intereses similares. La visión terapéutica parece concebir la comunidad sobre el modelo de asociaciones entendidas como un cuerpo útil para sus miembros mientras se experimenta una determinada necesidad, pero respecto a las cuales no debe sentirse ninguna fidelidad una vez resuelta dicha necesidad. El triunfo de la terapéutica puede significar también la abdicación de la autonomía, donde la pérdida de estándares tradicionales unida a la fe en la técnica, hace que las personas se comporten en forma infantil; las profesiones de ayuda (helping professions) terminan sustituyendo así a las decisiones responsables de las personas.

El predominio de una ética instrumentalista acarrea consecuencias serias para la salud de las sociedades democráticas, puesto que puede conducir a que las personas soporten determinadas condiciones socio políticas impuestas por sus gobernantes y que derivarán en detrimento de su propio bienestar. Taylor considera que esto es lo que ha sucedido en relación a las políticas neoconservadoras impuestas tanto en los EEUU como en Gran Bretaña, basadas en la supresión de los programas de corte benefactor y en la redistribución regresiva del ingreso, erosionando así las bases de identificación de la comunidad. La hegemonía de estas concepciones políticas, entrelazada con una burocracia irresponsable, representa también una posición amenazadora para la ciudadanía y para el bienestar ecológico (Taylor, 1996:517-45).

A las condiciones anteriores que conforman lo que Tocqueville denominó un despotismo blando, es preciso añadir la constante fragmentación, que supone: un pueblo incapaz de proponerse objetivos comunes; una autopercepción atomista, que conjunta cada vez menos a los ciudadanos en proyectos y lealtades comunes; una participación de la gente en agrupamientos parciales, en lugar de los propios de toda la [Pág.51] sociedad; la consideración despectiva, tipificada como utópica e ingenua, de que la mayoría popular pueda llevar adelante un proyecto colectivo; la sensación de desesperanza y pérdida de tiempo en la construcción de un proyecto compartido. «Una sociedad fragmentada es aquella cuyos miembros encuentran cada vez más difícil identificarse con su sociedad política como comunidad. Esta falta de identificación puede reflejar una visión atomista, de acuerdo con la cual las personas acaben considerando a su sociedad en términos puramente instrumentales. Pero también ayuda a arraigar al atomismo, porque la ausencia de una eficaz acción común hace que las personas se vuelvan sobre sí mismas. Acaso sea ésta la razón por la que una de las filosofías sociales más extendidas en los Estados Unidos de hoy en día sea el liberalismo procedimental de la neutralidad (...) y que se combina sin problema con una perspectiva atomista.» (Taylor, 1994, 142-3).

En este horizonte de fragmentación y desvalorización de la ciudadanía, una política de la resistencia, según Taylor, significa desarrollar una formación democrática de voluntades, que busque dotarlas de poder democrático: descentralización, por tanto, del poder y distribución del mismo. La defensa contra el despotismo blando y la fragmentación requiere una vigorosa cultura política que tenga como preocupación central el impulso a la participación de los ciudadanos, tanto en las esferas del gobierno como en el terreno de la sociedad civil. Lo que supondrá una lucha compleja y permanente. La lucha, pues, continúa. (Taylor, 1994:108-9)

POLÍTICA DEL RECONOCIMIENTO, OPRESIÓN Y DIVERSIDAD.

La articulación de bienes en torno a un proyecto, la educación a una cultura ciudadana de la participación y la identidad son categorías que no pueden sostenerse con independencia de una ética y una política del reconocimiento. No hay identidad sin reconocimiento. La identidad no es el resultado del lugar que se ocupa en un orden social determinado, sino que es fruto de una construcción dialógica y, muchas veces, conflictiva. Con la modernidad no surge tanto la necesidad del reconocimiento cuanto la conciencia de que las condiciones indispensables para dicho reconocimiento pueden fracasar.

Para Taylor, la identidad se moldea tanto en virtud del reconocimiento como también por su ausencia. Más aún, un falso [Pág.52] reconocimiento puede provocar un profundo daño y una deformación. El falso reconocimiento puede ser una forma de opresión que encierre a alguien en un modo de ser inauténtico, deformado y constreñido. La internalización de la imagen de su propia inferioridad produce una ausencia de autoestima. La autodesvalorización se transforma en uno de los instrumentos más poderosos de la opresión. Taylor se refiere expresamente al hecho de que las mujeres en las sociedades patriarcales fueron inducidas a internalizar una imagen despectiva de sí; la sociedad blanca proyectó sobre los negros una imagen desvalorizadora de sí que muchos de ellos no pudieron dejar de adoptar; los europeos, a partir de la conquista de América, promovieron e impusieron por la violencia la imagen de que los pueblos conquistados eran inferiores e incivilizados. «El reconocimiento igualitario no es sólo el modo pertinente a una sociedad democrática sana. Su rechazo puede causar daños a aquellos a quienes se les niega (...). La proyección sobre otro de una imagen inferior o humillante puede en realidad deformar y oprimir hasta el grado en que esa imagen sea internalizada. No sólo el feminismo contemporáneo, sino también las relaciones raciales y las discusiones del multiculturalismo se orientan por la premisa de que no dar este reconocimiento puede constituir una forma de opresión» (Taylor, 1993b:58-9).

Ahora bien, la **internalización de la opresión amenaza seriamente la identidad de las personas y de los movimientos y socava las bases de una política del reconocimiento.** Paradójicamente, y en no pocas circunstancias, los propios protagonistas son los primeros en negar que la ausencia de reconocimiento y la desvalorización de sí les está impidiendo transformar las situaciones de sumisión y de dominación en la que se encuentran. La principal arma de los colonizadores es la imposición de su imagen de colonizados a los pueblos subyugados. Los grupos excluidos sufren y reproducen a su interior una visión humillante de sí mismos. Los grupos dominantes aseguran y consolidan su hegemonía inculcando una imagen de inferioridad a los grupos dominados.

En la aproximación a las diversidades culturales, la ética y política del reconocimiento juegan un papel clave. En tal sentido, para Taylor el primer y fundamental obstáculo a superar es **la actitud etnocéntrica.** **En el encuentro con expresiones de culturas distintas debe producirse una fusión de horizontes,** es decir, un aprendizaje a través del cual nos desplazamos a un horizonte más vasto constituido por el trasfondo diferente de la cultura que queremos comprender y que nos resulta, en primera instancia, extraña. La fusión de horizontes actúa a través del desarrollo de nuevos vocabularios de comparación y exige una transformación de nuestras normas (Taylor, 1993b: 95-9).

Aquí una vez más Taylor encuentra las dificultades que provienen de un liberalismo de la neutralidad y que confluyen en una postura [Pág.53] etnocéntrica caracterizada por la

ceguera a la diferencia. Se trata de un liberalismo que formula una política universal del respeto igualitario, que no tolera las diferencias, sea porque insiste en la aplicación uniforme de las normas, sea porque **desconfía de las metas colectivas**. Su ceguera a la diferencia proviene de la búsqueda de un terreno neutral donde puedan unirse las personas que expresan diferentes culturas. Se trata de un liberalismo que establece una distinción neta entre el espacio público y el espacio privado, debiendo las diversidades culturales ser relegadas a este último.

Para Taylor son también expresión del etnocentrismo aquellas posturas subjetivistas que formulan juicios acerca de otras culturas en términos tales que consideran su valor como tan gran grande o mayor que el de las demás culturas. En realidad, esta posición expresa no un respeto, sino una condescendencia etnocéntrica, en la medida en que valora al otro por ser como nosotros. Tal acto contiene un gesto de desprecio a la inteligencia de quien lo recibe y, por lo tanto, es profundamente denigrante. Muchas políticas de la diferencia han caído en este subjetivismo de la condescendencia que se traduce, finalmente, en una actitud homogeneizante puesto que supone que la cultura occidental posee, de antemano, los criterios normativos para pronunciarse acerca de los valores de las otras culturas. «Lo último que en esta etapa deseáramos de los intelectuales eurocentrados son juicios positivos sobre el valor de las culturas que no han estudiado a fondo, ya que los auténticos juicios de valor presuponen la fusión de horizontes normativos, como hemos visto; presuponen que hemos sido transformados por el estudio del otro, de modo que no sólo juzgamos de acuerdo con nuestras normas familiares originales. Un juicio favorable, pero prematuro, no sólo sería condescendiente, sino etnocéntrico: elogiaría al otro...por ser como nosotros.» (Taylor, 1993b: 104).

En su opinión, el reconocimiento de la existencia de otras culturas es inseparable del supuesto razonable de que las culturas que han aportado un horizonte de significado para gran cantidad de seres humanos, durante un largo período, siempre tienen algo que merece nuestro respeto y admiración; se necesitaría de una arrogancia suprema para descartar esta posibilidad a priori. De lo que se trata es de abrirnos a las diferencias culturales desplazando nuestros horizontes y transformando nuestras categorías. Si hombres y mujeres son iguales, es porque por encima de todo existen propiedades comunes: se trata de seres capaces de razón, de amor, de memoria y de reconocimiento dialógico. Reconocer la diferencia requiere un horizonte de significación compartido. En tal sentido, nuestro autor sostiene una igualdad interesada en la particularidad y en el reconocimiento.

El filósofo latinoamericano Enrique Dussel comenta la postura de Taylor referida al reconocimiento de otras culturas, diciendo: «Es interesante [Pág.54] que casi cinco siglos después de Bartolomé de Las Casas, un filósofo del mundo anglosajón repetía sus mismas palabras, ya que *De único modo*, escrito en Guatemala en 1536, mostraba que los indios americanos tenían dignidad y merecían ser tratados del único modo humano posible: con argumentos racionales y no con la violencia de la guerra (desde la conquista de México, desde 1519 hasta la Guerra del Golfo en 1992, que todavía continúa en 1993)» (Dussel, 1993:46, nota 80). En un sentido similar, Giulio Girardi -filósofo y teólogo de la liberación- ha desarrollado una excelente investigación sobre la conquista de América y sobre el modelo de evangelización conquistadora y de teología de cristiandad que la sustentaron. Sostiene que la opción por los pobres, oprimidos y excluidos, como sujetos, es el verdadero descubrimiento, el autodescubrimiento de América. Para los europeos esto debería significar que, descubriendo América por ese camino, descubren a Europa, no la Europa de los civilizadores y conquistadores, sino la Europa de quienes se solidarizan y se comprometen junto a los pueblos colonizados de

ayer. Sólo así, las carabelas conquistadoras que llevaban a Europa a indígenas secuestrados, podrán transformarse en las carabelas de la esperanza (Girardi, 1992: 325-9).

[Pág.55]

3. ÉTICA DE LA INTERPRETACIÓN Y POSMODERNIDAD.

En relación a una ética vinculada a una cultura de la postmodernidad, nos parece importante señalar su carácter esencialmente ambivalente. No estamos insinuando que la postmodernidad responda a una concepción neoliberal. En muchos aspectos se contraponen casi frontalmente. Tampoco nos estamos refiriendo a un pensamiento teóricamente coherente. Más bien es coherente con la cultura de la postmodernidad el desarrollo de una pluralidad divergente y contradictoria de abordajes. Aquí consideramos el postmodernismo como componente de una atmósfera cultural que aparece articulada con la cultura neoliberal, en el marco de la crisis profunda de civilización.

Indudablemente son muchos los aportes que el postmodernismo ofrece a una teoría crítica. En primer lugar, su crítica radical al proyecto de la modernidad, en la medida en que éste privilegia el predominio absoluto de la racionalidad y la idea de un progreso que avanza en forma unilineal, orientado teleológicamente. La experiencia histórica del mundo en que vivimos nos muestra que el progreso científico y tecnológico no necesariamente significa progreso humano y social. Por cuanto se viene diciendo, queda claro que el llamado progreso ha generado situaciones de profunda exclusión; ha pretendido sustituir las racionalidades por la racionalidad tecnológica e instrumental; está sustentado en la destrucción y depredación del medioambiente y la conformación de relaciones sociales asentadas en la violencia.

Leonardo Boff nos ofrece un panorama de las graves consecuencias de este supuesto progreso de la humanidad. Recurriendo al informe del Worldwatch Instituto, describe el estado del mundo en los siguientes términos: «Las estimaciones son espantosas. Entre 1500 y 1850, fue eliminada una especie cada diez años. Entre 1850 y 1950, una especie por año. En 1990 desaparecieron diez especies por día. Alrededor del año 2000, desaparecerá una especie por hora. **El proceso de muerte se acelera cada vez más.** Entre 1975 y el 2000, habrá desaparecido el 20% de todas las especies de vida (...). Por estos lados descubrimos las dimensiones de la crisis global de nuestro sistema planetario. La Gaia (nombre que los griegos daban a la tierra, entendida como un inmenso ser vivo) está enferma y herida. El ser humano, especialmente a partir de la revolución industrial, se reveló como un ángel exterminador, un verdadero satán de la tierra (...). Existe un peligro global. Se impone una salvación global. Para hacerla [Pág.56] posible, son necesarias una revolución global y una liberación integral. La ecología quiere ser la respuesta a esta cuestión global de vida o muerte. ¿Cómo practicar una ecología que preserve la creación natural y cultural en la justicia, la solidaridad y la paz ?» (Boff, 1993: 24-27).

Pero, además, un predominio absoluto de la racionalidad, en especial de la racionalidad instrumental, conduce al desconocimiento y negación de otras dimensiones humanas, constitutivas de nuestra experiencia. Se recupera así la afectividad, el carácter de apuesta que sustenta a muchas de nuestras opciones, la experiencia lúdica y creativa, la visión del ser humano como ser de solidaridad y de comunión. Estas experiencias, a nuestro entender, forman parte de un proyecto ético-político y se encuentran en la base de una fundamentación de la ética. La opción por la vida, contra la muerte reclama una liberación integral, en el sentido más pleno de esta palabra.

Asimismo, las corrientes posmodernistas han desarrollado una crítica radical de una racionalidad y de un principio de universalidad que, por su abstracción, termina desconociendo la diversidad de las formas de vida y la pluralidad de las culturas. En nombre de determinados valores universales se termina negando y excluyendo del ámbito ético las diversidades y diferencias. Se supone que existe un paralelismo entre el desarrollo psicológico de la personalidad y el desarrollo de la conciencia moral. Este último alcanzaría su expresión de madurez y crecimiento en principios universales. Sin embargo, dicha universalidad resulta carente de contenido y muy poco articulada con formas específicas de vida y de cultura. De esta manera se corre el serio riesgo de que la universalidad exprese el punto de vista de una determinada cultura, la cultura occidental y cristiana (hoy secularizada y liberal). **La ética concluye así transformando su búsqueda de universalización en una colonización etnocéntrica. La universalidad termina siendo la manera de ver de una minoría de la humanidad que pretende imponer sus valores éticos a la mayoría sufriendo.**

Trasladado al ámbito de la práctica social lo anterior significa, ni más ni menos, que la imposición de los valores éticos de los profesionales y educadores sobre las culturas y saberes de las poblaciones con las cuales se trabaja. Una vez más, sobre la base de una exigencia universalista, se coloniza el mundo de la vida aplicando un modelo de beneficencia y negando las posibilidades de un desarrollo acorde con un modelo de autonomía. El concepto de salud no puede construirse desde la perspectiva de una racionalidad pretendidamente universal, sino que exige integrar diferencias, dimensiones, así como también diversas racionalidades y emociones. Como bien lo expresa Luis Weinstein, la salud reclama una cultura de la integración y no una cultura integrista. «Una cultura de la integración, a diferencia de una cultura integrista, no es totalitaria, deja espacio para la individuación, se apoya en la diversidad, asume la limitación humana y, por ende, la [Pág.57] experimentación, la necesidad de asegurar la reversibilidad y el aprender de la práctica. La salud integral necesita de esta cultura de la integración, como también lo exige el imperativo de un desarrollo ecológico, pacífico, fundado en la equidad, para el ser humano» (Weinstein, 1995: 33).

En segundo lugar, el postmodernismo nos ha enfrentado a la experiencia del límite. En cierto sentido el proyecto de la modernidad tiene un carácter absoluto, arrogante y dominador. Predomina en él una racionalidad de tipo cartesiana, guiada por criterios de claridad y distinción que propugnan visiones absolutas y acabadas. La cultura de la postmodernidad nos hace sentir como seres contingentes y, por lo tanto, necesariamente limitados en nuestras pretensiones de universalidad. **Hoy en día no podemos desconocer las crisis de los grandes metarelatos, de las visiones terminadas y cerradas,** de las pretensiones de un dogmatismo que expresa su visión desde el punto de vista de la eternidad.

La omnipotencia de la modernidad y su cruel infalibilidad, se encuentran en la base de los impulsos de las grandes empresas de dominación. La Conquista de América fue, quizás, su expresión más clara: la destrucción física y cultural, el genocidio de hombres y mujeres, la arrogancia que lleva a poner en duda su propia humanidad. **Un genocidio llevado a cabo bajo el signo de la alianza entre la espada y la cruz.** Una empresa a la cual se le da el nombre de Nuevo Mundo. En nuestra época contemporánea el genocidio se repite y quizás una muestra más que elocuente haya sido la Guerra del Golfo llevada a término bajo las banderas de la hegemonía civilizadora de occidente. Una visión dogmática, cerrada, infalible, sirve de fundamento para la consolidación y expansión de los totalitarismos. ¿Podremos -de acuerdo con esto- sostener que la modernidad es un proyecto inacabado? ¿Que se trata tan sólo de desviaciones del proyecto originario y que, por lo tanto, la tarea es hoy darle conclusión? A nuestro entender, afirmar su

carácter inconcluso es resituarse en la escena social-política nuevas formas de conquista, expresadas en el etnocentrismo, eurocentrismo y la hegemonía de los centros de poder. En tercer lugar, la cultura de la postmodernidad nos reclama un verdadero ejercicio de deconstrucción de estos metarelatos, particularmente del metarelato de la Ilustración. Y nos propone la aceptación de la experiencia del límite, de la búsqueda en medio de la incertidumbre. Gianni Vattimo lo formula en los términos siguientes: «El desencanto moderno, por lo demás, parece abrirse necesariamente a la dimensión débil del diluirse, precisamente en la medida en que el ideal del desarrollo o crecimiento se vuelve cada vez menos defendible como único horizonte de una filosofía de la historia» (Vattimo, 1992: 203). «Es de este modo que la ontología se hace efectivamente hermenéutica y los conceptos metafísicos de sujeto y objeto y también de realidad y de verdad-fundamento pierden peso. Creo que en esta situación se debe hablar de una ontología débil [Pág.58] como la única posibilidad de salir de la metafísica por el camino de una aceptación-convalecencia-distorsión que ya tiene de la superación crítica característica de la modernidad. Podría ser que en esto consista, para el pensamiento posmoderno, la chance de un nuevo, débilmente nuevo, comienzo» (Vattimo, 1990,159).

Marco Raúl Mejía retoma muchos de estos aportes en su intento de refundamentación de la educación popular, destacando las dificultades que enfrentan quienes provenimos de un pensamiento fuerte: «Por eso, para quienes venimos del paradigma socialista, la tarea del futuro es compleja: nos pide entender el nuevo momento histórico y colocar allí una nueva perspectiva de transformación social. Esto significa Deconstruir-Reconstruir y Reinventar. Sin duda esta misión es difícil para quienes fuimos formados en un pensamiento totalizante, que como relato explicativo, tenía respuestas seguras y permanentes a cada movimiento de la realidad; ese pensamiento omnicomprensivo siempre nos dio techo seguro, y hoy estamos en campo abierto, con tempestad (ideológica neoliberal) incluida y con un sistema capitalista victorioso que abre sus puertas para que entren sus ovejas descarriadas» (Marco Raúl Mejía, 1993,8).

No obstante lo anterior, hay dimensiones de la cultura de la posmodernidad que se articulan con la cultura neoliberal. Limitándonos a insinuar el tema destacamos dos aspectos.

El primero se refiere a la deconstrucción y disolución del sujeto, propugnado por corrientes posmodernistas. Los textos recién citados de Vattimo proceden en esta línea de pensamiento. Ahora bien, esta deconstrucción posee sin dudas un aspecto progresivo, en la medida en que excluye pensar en una subjetividad única, en un sujeto único, portador del proyecto de emancipación. El pensamiento marxista ortodoxo ha acentuado con tal fuerza la unicidad del sujeto protagónico hasta el punto de negar el carácter revolucionario de ciertos procesos de cambio, debido a que dicho sujeto no se hace patente. Sin embargo, la superación del sujeto hace inviable un proyecto emancipador, donde el protagonismo de los sujetos es de vital importancia. **No hay transformación sin protagonismo de los sujetos.** Hoy asistimos, en América Latina, no a la sepultura del sujeto, sino a la expresión diversificada de sujetos plurales que comparten una situación común: la opresión y la exclusión.

Es muy difícil -por no decir imposible- sostener la pertinencia de un ocaso del sujeto. Más bien asistimos a una emergencia de los sujetos y a nuevas identidades culturales, sociales y políticas. Baste pensar para ello en el protagonismo ya histórico del movimiento de los trabajadores y en el protagonismo de nuevos movimientos sociales (el movimiento ambientalista, el movimiento indígena, la lucha de la mujer, el resurgimiento del movimiento estudiantil, los «sin tierra», el movimiento de ocupantes y múltiples otros movimientos, expresiones de la vida y de la lucha contra la exclusión). [Pág.59]

Hablar de una filosofía «más allá» del sujeto puede significar una forma ideológica de leer la realidad en una clave que inhabilitaría el protagonismo del sujeto popular frente a la ofensiva neoliberal. Esta percepción se agrava más aún en su alcance si se habla de una disolución de la ética y de una resolución en un pensamiento débil. Tendremos oportunidad de volver sobre el tema para señalar que la diversidad sólo puede ser comprendida desde una ética configurada por valores fuertes.

El segundo aspecto crítico que queremos relevar es la fragmentación del mundo de la vida y de los proyectos políticos. Por momentos, la exaltación que la cultura de la postmodernidad realiza de la comunicación conduce a una disolución y fragmentación del mundo de la vida en experiencias dispersas, en múltiples juegos de lenguaje con tan sólo parecidos de familia, en una concepción de la filosofía como diversidad de conversaciones y diálogos, en la fruición de la multiplicidad de momentos estéticos. **Se trata de una hermenéutica fragmentada y disuelta.** Todo intento de globalizar y sintetizar son adjudicados a la emergencia de un pensamiento metafísico. De este modo, el rechazo del totalitarismo y de las visiones absolutas conlleva también el rechazo de las visiones globales y totalizantes. El mundo de la vida se diluye en múltiples experiencias comunicativas y en microprocesos inarticulados e inarticulables. Se trata de una exaltación del pensamiento disperso y de la dispersión de la información.

En el terreno político, estos enfoques se articulan con las estrategias de descentralización y de un poder difuso y con el rechazo frente a las posibilidades de construir un proyecto político. Del proyecto político único, del metarelativo dominante se pasa a la negación de proyectos compartidos. Sin duda, la posmodernidad rescata la experiencia del desencanto de la política, pero la absolutiza proponiéndola como categoría universal, con lo cual niega sus pretensiones de no universalizar. Nos propone el nihilismo como experiencia básica, identifica la construcción del proyecto político con el predominio de la metafísica y exalta la contingencia como único horizonte de reflexión y praxis. En su rechazo universal de la universalidad, propone nuevas categorías de carácter universal.

Este análisis es similar al elaborado por Jung Mo Sung respecto a la postmodernidad, pensando en autores como Lyotard y Baudrillard. Los dos autores postmodernos que hemos visto no representan, desde luego, la totalidad del movimiento postmoderno. No obstante, por el significado de sus nombres en ese movimiento, muestran cómo la crítica de los postmodernos se da fundamentalmente contra la modernidad de corte marxista. Eso porque ellos critican básicamente los ideales de la modernidad (razón y emancipación) que inspiraron el marxismo, pero que fueron abandonados por la burguesía en la medida en que el neoliberalismo suplantó al liberalismo original. En la lucha contra el racionalismo, Baudrillard como Lyotard, destruyen los valores universales y se aproximan [Pág.60] mucho al neoliberalismo y a Popper. Muestran una visión bastante negativa de los socialistas y otros humanistas, tildándolos de ingenuos que quieren construir el cielo en la tierra y que acaban produciendo el infierno. Es un pesimismo optimista sacrificial, como lo es el pensamiento neoliberal. A partir de un pesimismo antropológico, propagan un optimismo en un mundo humanizado, mediado por el sufrimiento de los pobres excluidos del sistema y por el egoísmo de los integrados en la sociedad. El secreto de ese pesimismo optimista, o del mundo humanizado por la deshumanización, es la fe en el poder mágico del sistema de mercado capaz de ese milagro, sumada a la insensibilidad frente a los sufrimientos de los seres humanos concretos» (Jung Mo Sung, 1993:78).

Con lo cual se nos plantea un modelo peligrosamente cercano a las pretensiones de la concepción neoliberal. No resulta extraño, pues, que tanto neoliberales como posmodernistas anuncien el fin de la historia. Ahora bien, este fin de la historia no es, ni

más menos, que la consagración secular de la victoria del capitalismo. Frente a la coherencia y consistencia de la concepción neoliberal, es necesario contraponer un proyecto de transformación. No se trata ya de un proyecto compacto, seguro, donde no hay lugar para la crítica y para la duda. Debe tratarse de un proyecto en construcción, pero con una intencionalidad clara: la lucha contra las estructuras de dominación y la propuesta de formas alternativas que conjuguen la creatividad con las ansias de emancipación. La emancipación no es un metarelato sino que es la manifestación de lo más profundo de la humanidad. Es manifestación de la vida y de la lucha por la vida, en contra de una propuesta ética que impone un orden como normal y la muerte y la exclusión para la mayoría de la humanidad.

Quizás debamos hablar de un posmodernismo progresista, entendiendo por tal aquél que, adhiriendo a los valores de la justicia y de la liberación, nos vuelve conscientes de las diferencias, de la necesidad de construir la unidad en la diversidad y de la búsqueda constante, renunciando a seguridades absolutas; así como debamos referirnos a un posmodernismo reaccionario, identificándolo con las propuestas que concluyen en la disolución de los sujetos y en la reducción de la diversidad a fragmentación. Puede ser que en esta oscilación radique el carácter profundamente ambivalente de la posmodernidad. Del reencuentro de la posmodernidad con su inspiración emancipatoria depende que sus propuestas no terminen operando en forma funcional respecto a la coherencia monolítica de los modelos neoliberales.

[Pág.61]

CAPITULO 3 (Rebellato)

PRÁCTICA SOCIAL Y ÉTICA CON INTENCIONALIDAD TRANSFORMADORA.

El capítulo anterior nos permitió avanzar en la concreción de los vínculos entre ética y construcción de paradigmas. Una ética de la comunicación nos vuelve conscientes acerca de la imposibilidad de un paradigma en solitario. El sujeto no existe encerrado en sí, sino que se constituye dialógicamente. A su vez, la ética de la autenticidad nos sitúa ante la necesidad de sostener valores fuertes que sustenten la construcción de identidades y de democracias con participación ciudadana. Por último, el encuentro con algunas de las afirmaciones de una ética de la posmodernidad nos ayudó a percibir su carácter ambiguo. Si bien es cierto que no vivimos en sociedades transparentes, sino que las comunicaciones nos han sensibilizado por la complejidad y la diversidad, no es menos verdadero que la disolución de ciertas categorías, como lo son las categorías de sujeto y de ética fuerte, pueden riesgosamente corresponder con los anhelos de modelos hegemónicos compactos y coherentes.

Este capítulo nos acercará a dimensiones de una práctica social y de un trabajo comunitario, inspirados en una ética de la liberación. El discurso en torno a una ética comunicativa y la búsqueda de la autenticidad [Pág.63] y de la identidad, pueden resultar vacíos -y quizás terminar siendo ideológicos- si no se articulan con la necesidad de luchar por la construcción de estructuras donde el diálogo y la comunicación sean reales para todos los hombres y mujeres. Hoy, en cambio, asistimos y sufrimos una ética que violenta al excluir y que nos ciega para que no percibamos la exclusión. Una ética de la liberación se basa en el desocultamiento de la realidad y en el reclamo incansable del respeto por la dignidad. El desarrollo de estas reflexiones nos permitirá abordar luego la ética y pedagogía del poder y valorar algunas actitudes éticas de los educadores en sus trabajos con las comunidades.

1. EXCLUSIÓN: UNA PROVOCACIÓN PARA UNA ÉTICA DE LA DIGNIDAD.

Se parte de una doble constatación. La primera: los modelos neoliberales, cuya implementación ha sido una exigencia de la reestructuración del sistema capitalista en su fase transnacional, fueron aplicados en el marco del proceso de dictaduras militares; autoritarismo y neoliberalismo se conjugan en la negación de los derechos humanos como derechos a la vida. Segunda constatación: así como se pretende un olvido respecto a los crímenes de la dictadura, a las desapariciones y a la negación de los derechos humanos, se pretende una aceptación normal del modelo neoliberal. Se busca que, para el imaginario social, el neoliberalismo realmente existente se convierta en sinónimo de la sociedad en la que vivimos y requisito de la globalización.

En ambos casos la normalidad se vuelve expresión de destrucción de la vida. El otro es descartable; el olvido es quizás el estigma más terrible. Las poblaciones sobrantes tienen que ser mantenidas en la ignorancia pero, además, tienen que ser controladas; se necesita de una limpieza social y de otras técnicas no menos eficaces: asesinatos de niños, reclusión en prisiones, reproducción de la violencia entre los propios excluidos. A su vez, el culto sagrado al dios-mercado y a sus supuestas fuerzas libres, conduce al deterioro total de los valores éticos; deterioro que encuentra su expresión más clara en la **corrupción congénita**. La corrupción se ha instalado; se autojustifica, toma un aire de seriedad y también victimiza. Este modelo de sociedad, hegemónico a nivel mundial, se sostiene y se defiende contra sus enemigos; enfrenta a los enemigos de la supuesta sociedad tolerante. Noam Chomsky caracteriza la postura hegemónica de la verdad única con el término de tesis de la verdad duradera (Chomsky, 1995).

A partir de estas consideraciones se sigue un desafío para nuestra reflexión y para nuestra práctica: una ética de la dignidad y del reconocimiento del otro necesita estar nutrida permanentemente por el memorial y por la solidaridad con la vida.

[Pág.64]

EL OLVIDO COMO NEGACIÓN DEL OTRO.

La exclusión es, sin dudas, resultado objetivo de los procesos que siguen a partir de la reestructuración operada por el neoliberalismo realmente existente. Pero se encuentra también estrechamente vinculada a estructuras [Pág.65] psicosociales y culturales que conforman una determinada identidad asentada en la dependencia y sumisión. Al decir de Maren Ulriksen, se hace necesario un mecanismo de no-percepción que nos permita mirar el mundo y la sociedad sin percibir la brutal exclusión o viéndola como una parte más del paisaje. Un mecanismo de no-memoria que permita que nuestro psiquismo aisle trozos importantes que traídos al presente sacarían a flote un mundo de significados ligados a una violencia profunda (Maren Ulriksen, 1994:213-5).

Se trata de un mecanismo de excomuniación mediante el cual quitamos del discurso público aquellos trozos que nos rememoran el mundo de la violencia o situaciones ligadas a la violencia y a nuestro desacomodo frente a ella. Es un requisito de la actual crisis de civilización, donde el capitalismo se ha convertido en una sociedad más salvaje y donde las alternativas se encuentran fragmentadas, desarticuladas e incluso ignoradas entre sí. Esto se complementa con un mecanismo de selección mediante el cual vemos en la sociedad sólo los signos nuevos, las exigencias de la modernización, etiquetamos rápidamente como nostálgico "traer al presente el sufrimiento, el dolor y la violencia estructurales.

Construimos un mundo que nos resulte agradable. En el fondo es el mundo que hemos interiorizado a través de un proceso de identificación violenta con las sociedades

modeladas por el neoliberalismo. La desmemoria tiene un efecto ético, que consiste en la adhesión a los valores y a las normas coherentes con el mundo recortado. Lo demás no existe y su puesta en escena es éticamente inaceptable. De este modo, el mecanismo de negación permite actuar y pensar como si las realidades crudas no existieran o, en el mejor de los casos, fueran excepcionales. Lo que no se dice ni se recuerda, no existe. Lo que no existe no tiene valor ni significación. Lo importante es, pues, clausurar toda significación que nos evoque la presencia e interpelación del excluido. De ahí la necesidad de clasificar al excluido de modo tal de alejarlo de la mirada de la sociedad, sometiéndolo a la mirada de la dominación. Los excluidos no cuentan ni pueden contar a la hora de construir el modelo económico, político y educativo de una sociedad.

Aquí es preciso destacar el papel que cumple el deseo en una sociedad centrada en el mercado. La dinámica del mercado como institución absoluta se sustenta en el deseo mimético, es decir, en la incitación a imitar el comportamiento, en la satisfacción de deseos obtenida por el consumo. La competencia provoca, excita, suscita, incentiva el deseo, permitiendo el despliegue de posibilidades en una superación personal reducida al recinto de lo privado. Dicho deseo integra el mito del progreso propio del proyecto de la modernidad. El progreso es entendido como un crecimiento lineal y acumulativo, desarrollado sobre la base de la expansión de la ciencia y de la tecnología. Las fuerzas libres del mercado permitirían [Pág.66] que esta utopía optimista del progreso pudiera avanzar hacia etapas superiores. El mismo desarrollo tecnológico sería fruto de una libre competencia de las fuerzas productivas. Esta libre competencia requiere una rivalidad de deseos así como una permanente dinámica de imitación, en el consumo. En el imaginario social se pretende configurar la fantasía de que, imitando los deseos de consumo de las minorías, es posible acceder a los productos que el progreso tecnológico ofrece. Se piensa, pues, que la humanidad crece moralmente en la medida en que crece científica y tecnológicamente.

El deseo mimético (entendido como deseo de apropiación) necesita entrar en competencia con el deseo del otro que también desea el mismo objeto que yo. La estructura del deseo mimético es la base del desarrollo de un modelo de exclusión, puesto que incentiva la competencia en el consumo y en la escala social, consolidando el modelo de la absolutización del mercado. Pero, además, una lógica de competencia de los deseos supone la imposibilidad de satisfacerlos dada la escasez de recursos. Quienes quedan excluidos de la satisfacción de las preferencias sencillamente no cuentan. En una economía de competencia total se trata de rivalizar con el otro como modo de subsistir y crecer. La rivalidad es el motor subjetivo, antropológico y ético de la economía. Una economía basada en la satisfacción de preferencias es necesariamente una economía de la exclusión. Se cae así en un profundo trastocamiento de la sensibilidad solidaria por la competencia individualista. El otro es objeto de deseo en la medida en que es alguien con quien puedo competir y a quien puedo superar. Si el otro está excluido de la competencia no entra en mis deseos, es simplemente olvidado, negado, destruido. El otro es sólo reconocido como alteridad de competencia (Jung Mo Sung, 1993; 1994:341 -56).

René Girard ha investigado el vínculo entre deseo y violencia. «El deseo elige sus objetos a través de la mediación de un modelo; es el deseo de otro y por otro, el cual es, ello no obstante, idéntico a un furioso anhelo de hacer que todas las cosas giren alrededor de uno. El deseo está esencialmente dividido entre el yo y el otro, quien aparece cada vez más poderoso, más autónomo que el yo. Aquí radica la paradoja de un orgullo idéntico a ese deseo, lo cual lleva a una inevitable frustración. El modelo señala lo deseable mientras al propio tiempo lo desea. El deseo es siempre una imitación de otro deseo, deseo por el mismo objeto y, por lo tanto, una fuente inagotable de

conflictos y rivalidades (...). Cuanto más sabe el deseo sobre sí mismo, tanto más se frustra a sí mismo; cree que al adorar el obstáculo se mueve más rápidamente hacia su meta. A partir de entonces, el deseo se reenciende cada vez que parecen estar presentes las condiciones de una nueva frustración (...). Cuando es imitado un ademán de apropiación, esto significa sencillamente que dos manos se tienden simultáneamente para tomar el mismo objeto: el conflicto no puede dejar de surgir (...). A [Pág.67] diferencia de los animales, los hombres entregados a la rivalidad pueden continuar luchando hasta el fin» (Girard, 1984: 54, 204; 1995).

Un modelo de sociedad constituido por la necesidad de la exclusión requiere de una ética basada en el sacrificio de las víctimas y en el desconocimiento de ese sacrificio. Las víctimas son producidas pero no son reconocidas, dejan de pertenecer al discurso teórico y a las prácticas sociales aceptadas como legítimas. La victimización forma parte de un olvido inevitable en el contexto de una sociedad liberal. Aquí radica la versión actual de la neutralidad de las ciencias. Quizás hoy en día la discusión en las ciencias sociales no esté centrada prevalentemente en torno a la neutralidad valorativa a secas. Las epistemologías posempiricistas, o sea, las concepciones sostenidas por Kuhn, Feyerabend, Lakatos, Putnam y el neopragmatismo de Rorty, han mostrado con rigurosidad que es imposible y carente de sentido una objetividad como la sostenida por las corrientes neopositivistas y analíticas. El problema más bien radica en una postura científicista y de neutralidad ante la exclusión.

El complejo de culpa coadyuva al reforzamiento de este dispositivo; se trata de la culpa que todos sentimos y que se descarga sobre los marginados. De esta manera el odio y la condescendencia, la voluntad de poder en cuanto voluntad violenta y el modelo asistencialista se complementan. El que no cuenta y debe ser destruido o negado y el carenciado constituyen las dos caras del mismo modelo. En realidad, conformamos una identidad centrada en la violencia y en la culpa y caracterizada por una propensión a convertir en víctimas a otros seres humanos.

Por otra parte este proceso se ve reforzado por la ausencia y dificultad en la construcción de alternativas, dado el fracaso de muchas de ellas y dada las proclamas vencedoras lanzadas por el sistema y sus pragmáticos defensores. La tecnología, impuesta como racionalidad única y la proclamada globalización del sistema, operan de una manera que bloquean la capacidad de incitativa en cuanto a la construcción de alternativas. Es preciso denunciar la función ideológica que cumplen, cuando se transforman en el modelo único y cuando encubren las contradicciones y los procesos antagónicos que están en su origen. Esta mitología tecnocrática (la tecnociencia al decir de Castoriadis) es una tecnoreligión que posee atributos de omnipotencia. De la misma manera en que el Dios de la religión dogmática es un Dios que ejerce su poder en forma absoluta y niega todo protagonismo a las criaturas, así el complejo tecnocientífico opera como un poder que excluye todo protagonismo salvo el de los científicos mismos. En un mundo fragmentado el poder de la tecnología es incontrolable. Su contrapartida es el conformismo radical, la resignación y la cultura de la desesperanza.

[Pág.68]

Aún manteniendo la debida distancia por tratarse de un análisis centrado en la violencia política y familiar, puede ser de interés retomar algunos de los aportes propuestos por Carlos Sluzki. De acuerdo con sus análisis, la violencia puede ser sometida a un proceso de «re-rotulación», con efectos perversos similares a los generados por el doble vínculo (double bind). Expresiones usadas en situaciones de violencia, tales como: «esto no es violencia, sino educación», «lo hago por tu propio bien», «tú eres quien me obliga a hacerlo», ejemplifican el efecto de re-rotulación. Trasladadas al terreno de los modelos sociales neoliberales, este efecto podría asimilarse a la justificación que se da en el

sentido de que el mercado asegurará el crecimiento de la sociedad, en tanto pueda actuar con total libertad. La promesa de un progreso social futuro sobre la base de las fuerzas libres del mercado justificaría el sufrimiento y la exclusión de hoy. Este proceso se ve reforzado cuando el victimario culpa a la víctima. En el plano del contexto habitual y de la socialización cotidiana, donde se experimentan las consecuencias concretas, tanto económicas como políticas, de las sociedades neoliberales, los efectos de la violencia también se traducen en posturas y estructuras de conformidad logradas a través de una opresión persistente que no permite vislumbrar salida alguna (Sluzki, 1994: 351-75).

Los valores de los sectores dominantes pasan de este modo a ser incorporados por los propios excluidos, como parte de un **proceso de identificación violenta** que inhibe la posibilidad de búsqueda de alternativas. La cultura de la desesperanza se transforma así en una cultura que es resultado de una violencia generalizada y en un mecanismo que refuerza la implementación de nuevas formas de violencia. La identificación violenta y la internalización de la imagen del hombre del orden, la normalización de la sociedad capitalista en la que vivimos (entendida como única sociedad viable y normal) operan como un efecto de bloqueo y como un estigma autoaplicado que no sólo produce distorsiones cognitivas sino que trastoca valores, comportamientos y la propia estructura ético-cultural de los individuos y de los grupos populares. La violencia se internaliza y conforma una nueva manera de ver la sociedad y de ver a los otros. La dominación y la exclusión se reproducen dentro de los grupos dominados y excluidos. El modelo neoliberal conforma nuestra identidad y nos hace percibir la sociedad desde su perspectiva de valores, entendiéndola como única perspectiva válida o, por lo menos, verificada como exitosa.

El doble vínculo opera como relaciones entre vencedores y vencidos, logrando que estos últimos acepten resignadamente la única sociedad viable o que, en todo caso, puedan pensar las relaciones sociales en términos de desquite. El otro entra en nuestro mundo simbólico como otro-carenciado, es decir como alguien al cual le falta algo, como alguien a quien hay que [Pág.69] darle algo. El otro-carenciado es el referente simbólico del modelo asistencialista. El pobre no es visto como excluido. **El pobre es una categoría que no refiere a la idea de violencia estructural.** Como tal, se convierte en categoría encubridora.

También **el marxismo, en su versión dogmática** y, por tanto, eurocéntrica y etnocéntrica, al postular un sujeto único y privilegiado bajo la égida de la universalidad y portador de una emancipación planetaria, no hizo más que anular y negar la pluralidad de sujetos excluidos. En este marxismo reduccionista primó una ética de la fatalidad histórica. Una vez más, nos encontramos ante una estructura más profunda que trasvasa los modelos ideológicos pero que, a la vez, constituye una ideología; nos referimos a la estructura dogmática, cultural y psicológica que excluye a las víctimas y a su diversidad. **Esta crítica y este reconocimiento deben estar en la base de una reelaboración del marxismo, preocupada por recuperar su intencionalidad emancipatoria. Por otra parte, dicha recuperación del marxismo es hoy indispensable para construir la nueva teoría crítica.**

En tal sentido es muy sugerente la tesis sostenida por Michael Löwy: «Todos los movimientos sociales que se oponen a la expansión global de la civilización burguesa moderna no son portadores de un interés humano universal (...). En cambio otros tienen por vocación salvaguardar el porvenir de la humanidad y contribuir a la emancipación de las clases y categorías sociales oprimidas (...). El marxismo puede aportar mucho a estos movimientos -por otra parte, varios lo integran en su acción- e inversamente puede aprender mucho de ellos (...). El marxismo ha sido un ingrediente no despreciable en la formación de los tres movimientos citados: el ecosocialismo del Norte; la Alianza de los Pueblos de la Selva Amazónica de Chico Mendes; y el Ejército Zapatista. Liberado de

la ideología del progreso lineal, del culto acrítico a las fuerzas productivas y del eurocentrismo, el marxismo no estará ausente de los combates emancipadores del siglo XXI» (Löwy, 1996:110-9).

RECONOCIMIENTO DEL OTRO Y ÉTICA DE LA DIGNIDAD.

Ahora bien, el acto de conocimiento, en el marco de un proceso de aprendizaje liberador, siempre se encuentra impulsado por intereses comunicativos y emancipatorios; es decir, por intereses y motivaciones de carácter ético. Para una ética dialógica, no es posible desarrollar ningún proceso de comunicación sobre la base de un pseudoconsenso que oculte, niegue y reprima impunemente cualquier agresión contra los derechos [Pág.70] humanos, como derechos a la vida. No es posible consensuar excluyendo a otros de la gestación del consenso. No es posible construir una supuesta democracia sobre la exigencia de olvidar y ocultar la exclusión. Ningún proceso globalizador podrá convencernos de la necesidad de renunciar a una ética fuerte de la vida, de la dignidad y de la interpelación de los otros. Aquí, no nos cabe duda que la afirmación de una ética débil puede ser sinónimo de complicidad y de complacencia. De la misma manera, tampoco es posible comunicarnos con los otros sobre la base de la ruptura de la comunicación con nosotros mismos. En tal sentido, existe una relación estrecha entre los requisitos de la identidad y de la autoestima con una ética centrada en la dignidad, única compatible con una democracia radical y con una política del reconocimiento.

La negación de los otros también se verifica en el encuentro intercultural cuando rechazamos la diversidad desde la perspectiva de nuestras categorías culturales. Más aún, ya hemos visto cómo puede suceder que un juicio favorable en relación a otras culturas, formulado en forma prematura, suponga una actitud etnocéntrica. Se valora al otro por ser como nosotros. Esto sucede a menudo cuando en la práctica comunitaria valoramos la cultura y el saber popular como único referente, de modo tal que el conocimiento elaborado en forma académica permanezca intocable. El silencio del profesional puede estar suponiendo muchas cosas: la incuestionabilidad de su conocimiento, una postura condescendiente hacia el saber popular, un cierto desprecio en la medida en que no afecta los estándares del propio saber profesional. Tanto la aceptación apresurada del saber popular como su negación resultan ser la contrapartida de una perspectiva cultural y profesional que aspira a ser hegemónica.

Reconocer es siempre reelaborar, reestructurarse a sí mismo, descentrarse. Por eso no basta nombrar al excluido, como tampoco basta rememorar el pasado. Hoy asistimos a supuestos reconocimientos del pasado que no son más que una repetición compulsiva de justificaciones ya oídas. No es sobre la base de repeticiones autojustificadoras que podemos construir la paz. Los victimarios -una vez más- quieren disfrazarse a sí mismos y disfrazar a sus víctimas. Como nos los recuerda Gilles Deleuze, los disfraces son parte integrante y constituyente de la repetición. «La máscara es el verdadero sujeto de la repetición» (Deleuze, 1988).

CONSTRUCCIÓN DE UNA ÉTICA DESDE LOS BORDES.

Las llamadas éticas de la comunicación (uno de cuyos principales exponentes es Jürgen Habermas) y las éticas de la autenticidad (cuyo sostenedor más claro es Charles Taylor) nos ofrecen importantes aportes [Pág.71] para la construcción de una ética de la dignidad y de la alteridad. No desconociendo los aportes indiscutibles de una ética dialógica y de una ética de la autenticidad, es preciso un esfuerzo para repensarlas y

reformularlas desde nuestros contextos históricos donde se nos impone con fuerza una exclusión consolidada por el neoliberalismo realmente existente. ¿Qué sentido puede tener para nosotros afirmar la necesidad del diálogo cuando no existen condiciones mínimas para dialogar, cuando los interlocutores son negados, no sólo en su competencia lingüística, sino en el valor de su propia vida? ¿Cómo podemos exigir el reconocimiento y las políticas del reconocimiento cuando avanzan y se consolidan modelos que suponen la destrucción de la vida, la negación de los derechos humanos, el predominio de las exigencias del mercado sobre la reproducción de la vida?

En la actualidad apostar y desarrollar una ética crítica, holística y madura supone pensar desde los bordes, es decir, desde las víctimas de las sociedades contemporáneas y neoliberales. Es desde allí que redescubrimos la historia como un olvido permanente de la victimización: el olvido de la violencia desatada por la conquista de América, la marginación y opresión de los indígenas, de las mujeres, de los enfermos psiquiátricos, de los homosexuales, de los discapacitados, de los tóxicodependientes, de los desaparecidos, de los ajusticiados por una causa justa, de los profetas heterodoxos expulsados por los fundamentalismos religiosos, de los sin tierra, de quienes ya no tienen ni donde vivir ni de qué vivir, de quienes no pueden ser. El olvido de la naturaleza, acompañado por su destrucción constante y legitimado por la ideología antropocéntrica de la modernidad.

«La dicotomía de dos universos -uno de víctimas y otro de indemnes- y la creación de instituciones especializadas de rehabilitación van en dirección contraria a la que propongo y conlleva dos peligros iatrogénicos. (NE: estado del paciente producido por el médico) Uno, el de alienar y marginar a los afectados del soporte social -pilar capital de su reintegración: el torturado, como el loco, no deben perturbar la armonía del funcionamiento social. Como sostiene y demuestra Foucault, la categoría de alienado no es una necesidad del enfermo, sino un procedimiento de exclusión al que proceden los bien pensantes en nombre del bien soberano. El otro peligro es el de evacuar el problema como marginal y no como central. Lo que precede me lleva al punto central de este trabajo. Si lo que llamo con ironía respetuosa los bien pensantes (burla que me incluye) en el tratamiento de torturados apuntamos a la objetivación alienante como estrategia prevalente, debe haber una razón más sutil que nuestra simple maldad. Yo creo que esta razón es lo que los psicoanalistas llamamos lo impensable del horror.» (Maren y Marcelo Viñar, 1993:133-4).

Actuar y pensar desde los márgenes -como nos los enseña Peter McLaren- supone trascender un pluralismo blando equivalente a la mera [Pág.72] aceptación de perspectivas diferentes entendidas como inconmensurables. Supone ir más allá de la gran conversación liberal. Exige una ética de la esperanza, de la solidaridad, del compromiso. Desafía a construir un pragmatismo profético, elaborando una mística y un deseo animados por el reconocimiento de la alteridad (McLaren, 1994).

Sin esta ética fuerte es imposible caminar y buscar en la incertidumbre. Desde esta ética fuerte es necesario construir la globalización desde abajo, creando un arco de sueño social y de solidaridad con la vida. Así nos lo enseñan nuestros hermanos de Chiapas que apuestan a construir una sociedad «donde todos quepan.» Girardi se pregunta si la emergencia del movimiento indígena en la última década no va a significar un corte sustantivo en la historia moderna de América Latina. El movimiento indígena nos plantea -en medio de una crisis de civilización- la urgencia de construir un mundo donde quepan todos los mundos. Un mundo que condena la civilización basada exclusivamente en el mercado, apostando a una sociedad donde todos tengan el derecho a vivir, pensar, amar y ser. En su opinión, en la época de la globalización, no se puede pensar en una liberación de los pueblos indígenas que no suponga una transformación

del mundo y una liberación de todos los pueblos oprimidos. **Esto requiere una alianza de todos los excluidos y de los movimientos en los cuales ellos concretan sus resistencias.**

El movimiento indígena se enfrenta al fatalismo impuesto por los modelos neoliberales. Fatalismo y desesperanza se han convertido en el contenido de un pensamiento único; han penetrado nuestras conciencias e inconscientes, inhibiéndonos la posibilidad y capacidad de construir alternativas. De ahí el llamado a una internacional de la esperanza sostenido por la convicción de que el derecho, la justicia, la solidaridad y el amor se convierten en fuerzas históricas y liberadoras si penetran la conciencia y la vida de las masas y de los movimientos (Girardi, 1996).

El movimiento indígena de Chiapas tiene un profundo contenido ético expresado en forma emblemática en el valor y en el reconocimiento de la dignidad. Los pueblos desposeídos hasta de su propio ser y de su dignidad, hoy se levantan reivindicando la dignidad. Ser digno es exigir el reconocimiento como sujetos, reencontrarse consigo mismo, confiar en sus propias capacidades y en sus potencialidades de vivir y de luchar. La dignidad es un valor fundamental de una ética de la liberación, sobre todo en un momento histórico donde la exclusión, la victimización, la negación de la vida trastocan todos los valores y buscan que los oprimidos se sientan sin valor y sientan su vida sin sentido o con el único sentido de la sumisión. El mensaje del movimiento de Chiapas es múltiple: la esperanza se construye a través de la unidad en la diversidad; el poder se ejerce desde ya; no existe un sujeto único, sino una pluralidad de sujetos que comparten la situación de opresión y las ansias de liberación; la convocatoria a las fuerzas [Pág.73] emergentes de la sociedad civil; la apuesta a una democracia radical. En tal sentido, el desafío para nosotros está en construir la unidad en la diversidad, superando la fragmentación y apostando a un nuevo bloque social, capaz de construir nuevas alternativas. En lo comunitario, esto significa fortalecer las redes, articular experiencias distintas, potenciar el protagonismo de las poblaciones, contribuir efectivamente a formas de democracia con participación popular y ciudadanía.

[Pág.74]

2. PROTAGONISMO DE LOS SUJETOS POPULARES. ÉTICA Y PEDAGOGÍA DEL PODER.

Frente al avance de los modelos neoliberales, una tarea de primer orden consiste en la lucha contra el fatalismo y la sumisión. Lo que a su vez, requiere que las prácticas sociales tengan una intencionalidad política. Hablar de intencionalidad política significa apostar a una transformación de la actual sociedad en el sentido de una sociedad sin dominación ni exclusión, donde los sujetos encuentren satisfacción a sus necesidades reales; nos referimos a un proceso que desarrolle el protagonismo de los sujetos populares, su capacidad de saber y de poder; la necesidad de articular estrategias y acciones distintas animadas por una lógica antagónica a la lógica del sistema y de la cultura dominantes. Jara sostiene que la intencionalidad política se identifica con un sentido radicalmente democrático que busca el desarrollo del protagonismo de los sectores populares en las definiciones que afectan nuestras vidas. La educación popular debe contribuir a «crear sociedad civil, (...) a penetrar el Estado desde la sociedad civil, es decir, llenar el Estado de la vida de la sociedad» (Jara, 1994:59).

De no existir tal intencionalidad política, las experiencias que pretenden ser alternativas, así como los procesos de construcción de poder local inherentes a ellas, pueden resultar funcionales al sistema y a la cultura vigentes, permitiendo la corrección de algunas graves consecuencias de los modelos neoliberales, pero sin que estos sean cuestionados.

Por ello la intencionalidad política es inseparable de una participación democrática permanente, de una educación ciudadana en especial respecto a los derechos humanos y a la calidad de vida y de una teoría de la justicia social -instrumentada sobre la base de un programa y un conjunto de medidas efectivas- que impulse la redistribución de los beneficios desde los sectores privilegiados hacia los sectores más desfavorecidos. Los programas sociales, las prácticas que desarrollamos, las acciones que impulsamos junto a los sectores más postergados, tienen que estar animados por una concepción de la justicia social efectiva. No es posible pensar en la calidad de vida sin pensar en una sociedad democrática, igualitaria y justa, donde la dignidad no sea proclamada sino realizada efectivamente para todos los ciudadanos. La salud no puede conciliarse con una distribución injusta que afecta a importantes sectores de la población y que lesiona gravemente el [Pág.75] principio ético expresado en la proclamación del derecho de una salud para todos.

Sin una teoría y una práctica de la justicia social, sin una solución real al problema de la exclusión, una ética basada en la comunicación y en el diálogo se transforma en una idealización que, en el fondo, termina legitimando los desequilibrios sociales. Nuestro empeño tiene que ser crear las condiciones para que dicho diálogo no sea ilusorio o ideológico, sino anticipo de una sociedad sin dominación.

Ahora bien, en la práctica social es determinante el protagonismo de los sujetos en las decisiones. No hay intencionalidad política si no revertimos la situación de subordinación que convierte a la gente en mero objeto. Dicha intencionalidad debe expresarse en la constitución de sujetos con una nueva identidad y con un nuevo protagonismo. De ahí la vigencia de un estilo democrático y de la construcción de una **democracia radical fortaleciendo los espacios locales** (Marta Harnecker, 1994; Rebellato, 1996d).

Para hacer efectiva la participación de todos los ciudadanos en la discusión y decisión de aquellos problemas que los afectan, no hay otro camino que **articular las formas de democracia representativa con formas novedosas de participación directa**. La democracia radical supone un ejercicio y distribución del poder, referido a las decisiones políticas, que genera condiciones para un cambio sustancial de los modelos de democracia.

De esta manera, los procesos de construcción de poder local se convierten en instancias privilegiadas de educación. Puesto que requieren de verdaderos procesos de aprendizaje, de la articulación entre las visiones sectoriales y las decisiones globales, del compromiso efectivo de los partícipes en acercar a quienes no están participando, ya sea por desmotivación, ya sea porque no se enmarcan en la organización. **El tema de cómo llegar al vecino no-organizado adquiere una relevancia destacada y quizás es una clave fundamental para el desarrollo de una democracia radical**. Por esto, en el ámbito de la educación popular ha comenzado a designarse la experiencia de construcción de poder local como pedagogía del poder.

La pedagogía del poder enfrenta una cultura autoritaria, caracterizada por depositar la ciudadanía en los expertos, técnicos y políticos. Se despotencializa la figura del ciudadano, trasladada desde la gente hacia el experto que toma decisiones. Pero, además, la cultura autoritaria, que propugna relaciones de dominación/dependencia en todos los niveles de la sociedad, penetra profundamente la vida cotidiana, las relaciones barriales y territoriales, las organizaciones vecinales y los estilos de participación y conducción. Con lo cual, una democracia radical, con fuerte base territorial, se vuelve escenario privilegiado para el análisis de [Pág.76] tales relaciones y para su modificación. Ya hemos aludido a la tesis sostenida por Charles Taylor, quien expresa que la única defensa que nos queda frente a una cultura autoritaria consiste en el

desarrollo de una vigorosa cultura de la participación ciudadana que nos permita superar los límites impuestos por el despotismo blando.

La construcción de una democracia radical forma parte de las alternativas a los modelos neoliberales. Perry Anderson -en un artículo sucinto- nos pone en alerta frente a un discurso pragmatista que desconoce la vigencia de los modelos neoliberales. Por el contrario, asistimos a un despliegue del neoliberalismo y a su consolidación en una segunda oleada de gobiernos neoliberales. En tal sentido, es importante asimilar algunas lecciones del neoliberalismo: su capacidad de luchar contra la corriente política dominante, desde los orígenes de la teoría neoliberal, en el año 1944; su coherencia con los principios y su adaptabilidad a las circunstancias de los distintos países; su convicción de que no existen instituciones inmutables (ni la institución del pleno empleo, acosada por un desempleo creciente; ni la intervención del Estado en el mercado, desarticulada por la ola de privatizaciones sin término). Perry Anderson formula algunos supuestos que, a su entender, deben orientar la construcción de alternativas para una época, por él denominada, post-neoliberal. En el campo ético, frente a la adhesión del neoliberalismo al valor de la desigualdad social, se trata de afirmar en todos los espacios la vigencia de la igualdad social. **Igualdad no es uniformidad, sino condiciones reales y efectivas para que la diversidad tenga posibilidades de desarrollarse.** En segundo lugar, frente a un mercado sin control, se trata de implementar medidas efectivas de justicia distributiva e impulsar una economía popular. Por último, si el neoliberalismo sostiene la necesidad de menos democracia, toda alternativa popular debe apostar a más democracia (Anderson, 1996).

Aquí adquiere fuerza la idea supuesta a lo largo de este trabajo: **las transformaciones estructurales no son tales si no van acompañadas por la aparición de mujeres y hombres nuevos, movidos por los valores de solidaridad, responsabilidad y justicia.** Novedad que supone personalidades que estimulan el crecimiento y la maduración de todos, superando una ética autoritaria centrada en la identificación violenta y en la dominación. Por esto, una democracia radical converge en la multiplicación de educadores, políticos, promotores nacidos de los propios barrios y de los movimientos sociales y populares. La democracia radical es una educación al ejercicio consciente de la ciudadanía en las diversas esferas de la democracia y la justicia, de modo tal que cada ciudadano aprenda a ser gobernante y a impulsar todas las formas de autogestión popular.

Para nosotros latinoamericanos el lema repetido por Taylor de que la lucha continúa se concreta a través de los procesos democráticos donde [Pág.77] una democracia de expertos comienza a ser resistida por una democracia de la ciudadanía con poder. Lo que, en la expresión acertada de un educador popular latinoamericano, se denomina la construcción de una pedagogía democrática del poder (Pontual, 1995). Se trata de prácticas políticas y sociales complejas y siempre expuestas a reproducir la cultura autoritaria de democracias tecnocráticas. La complejidad radica en su carácter conflictivo: sea al interior de la propia experiencia, por las contradicciones que se generan dentro de los sectores sociales, entre los organismos populares y las formas burocráticas centralizadas, entre el saber y las necesidades la población y el saber técnico; sea, sobre todo, por las contradicciones generadas entre ejercicios de la democracia sustentados intencionadamente en una concepción de la igualdad y la justicia social -por un lado- y los modelos neoliberales propios de las políticas nacionales, generadores de permanente exclusión, por el otro. A su vez, la educación ciudadana supone necesariamente una lucha por la justicia y la verdad, obstaculizada por la impunidad y las políticas de la desmemoria. La lucha continúa, pues no se trata de un proceso terminado, sino de una constante educación a superar formas de cultura

autoritaria que también se reproducen al interno de las propias organizaciones sociales como secuelas de una democracia global que niega la participación a sus ciudadanos.
[Pág.78]

3. ACTITUDES Y POSTURAS. ÉTICA DE LOS EDUCADORES EN SU TRABAJO CON LAS COMUNIDADES.

En el desarrollo de la investigación y específicamente en uno de los capítulos de esta publicación, tendremos la oportunidad de ahondar detenidamente en el tema de las actitudes éticas de los educadores en el trabajo con las poblaciones. Por el momento formulamos algunos señalamientos de carácter introductorio.

En este tema es importante tomar conciencia de nuestros procesos de formación como educadores, técnicos, psicólogos. En realidad, el modelo sobre cuya base se desarrollan nuestros procesos de formación es un modelo estructurado sobre relaciones de poder. En la relación pedagógica tendemos, pues, a instaurar un estilo educativo que no se orienta al crecimiento de nuevos sujetos y nuevos educadores, sino a su dependencia y subordinación. Para una ética de la dependencia el otro no es un sujeto distinto a mí, sino que es la reproducción de mí mismo. Es negado en cuanto sujeto y reducido a la categoría de objeto, en la medida en que se niegan sus potencialidades de maduración, de creatividad, y de iniciativa, impidiéndole realizar aquel aporte inédito ligado a su originalidad. Pero de esta manera, el modelo educativo -aún cuando pueda fundarse en un discurso con contenido de cambio- termina siendo funcional a la personalidad centrada en el orden y en el sometimiento, postulada e impulsada por los modelos neoliberales. El excluido es incluido en un modelo de aprendizaje que consolida su exclusión. El educador, a su vez, sostiene vitalmente una ética del doble discurso, con contenidos transformadores y con códigos normativos de subordinación.

Con lo cual, se pierde el sentido ético de la relación educativa y se consolidan lazos de subordinación: la investigación y el diagnóstico son elaborados sobre la población sin tener en cuenta su participación; los conocimientos obtenidos no apuntan a transformar en forma **autogestionaria** la situación de la población, sino que sirven para investigaciones cuyos productos no retornan a ella y si lo hacen son devueltos en una forma que mantiene su pasividad; se pone el acento en una ética del secreto profesional en cuanto a la información, pero se olvida o se niega, en forma consciente o inconsciente, la necesidad y el derecho a la información; se utiliza la [Pág.79] práctica de campo como instrumento para la formación profesional y para la aplicación de currículums y contenidos programáticos que no sufren alteración a pesar de la novedad que introduce dicha práctica.

Por ello, en los procesos con las comunidades es esencial la postura de descentramiento respecto a una identidad basada en la violencia. No sólo las poblaciones con las cuales trabajamos tienen que desarrollar procesos de aprendizaje. También los profesionales y educadores tenemos que aprender a producir conocimiento de otra manera, desestructurando los modelos que hemos internalizado costosamente en nuestro largo proceso de formación. Este proceso de aprendizajes y desaprendizajes requiere, sin lugar a dudas, una nueva postura y nuevas actitudes éticas. Escuchar ya no es sinónimo de oír lo que yo quiero, sino de abrirme a lo novedoso y a lo cuestionador. La pregunta deja de ser un ejercicio retórico y pasa a convertirse en una postura frente al mundo y a la realidad que permite avanzar en el conocimiento. La confianza no es una simple impostura, sino una real apertura a los otros, que despierta la estima y la autoestima. Nadie puede cambiar sin reconocerse y sin ser reconocido, es decir, sin estimarse y ser

estimado en sus valores y potencialidades. Como educadores apostamos a generar los espacios y el clima propicio para que estas nuevas relaciones prosperen.

La ética de la comunicación y de la autenticidad es también una ética del descentramiento, o sea, de la superación de un vínculo establecido sobre la violencia y la imposición, de la apuesta al crecimiento de identidades críticas y maduras. Nuevas identidades en virtud de las cuales las personas se descubren a sí mismas, descubren sus potencialidades, comienzan su transformación de objetos en sujetos y desarrollan un protagonismo, tanto a nivel de producción de conocimientos como a nivel de ejercicio del poder y de la toma de decisiones. El modelo de autonomía se vuelve difícil, porque la sociedad instituida nos constituye como sujetos dependientes y subordinados. La autonomía no está dada, sino que es, pues, una conquista; sin embargo, se trata de una conquista a realizar juntos y dialógicamente. “La participación en iniciativas y actividades plurales (...) fue fuente de aprendizaje. Exigió una revisión de sus motivos y actitudes, de objetivos y métodos. Aprender de los errores. Cambiar modos habituales. Crear. Podríamos conjugarlo con la idea de descentramiento, de un progresivo descentramiento.” (Terra-García, 1995:57). «La praxis ha verificado la teoría de que una experiencia de resignificación de una relación de dominación, tal como la relación intercultural entre el agente externo y los sectores populares, y una progresiva búsqueda de simetría respetando las diferencias, permite a ambos actores una nueva visión de la realidad y una nueva capacidad de actuar eficazmente en el ámbito -grande o pequeño- de la historia en que están situados.» (Cetrulo, 1995:195-246).

[Pág.80]

Ahora bien, nadie puede generar nuevas identidades, si no está dispuesto a transformar su propia identidad. Nadie puede proclamar el cambio si no comienza a mostrar cómo el cambio es posible en sí mismo. Esto supone una profunda transformación de nuestra personalidad no sólo en sus niveles conscientes, sino en sus sustratos inconscientes. La actitud de **empatía**, entendida como reconocimiento del otro, apertura al otro y comprensión desde dentro del mundo del otro, no es nunca una actitud sólo metodológica. Lamentablemente el modelo cientificista ha logrado penetrarnos tanto hasta el punto de reducir las opciones éticas y la condición humana a un posicionamiento metodológico. Por el contrario, la empatía es una actitud esencialmente ética, una postura frente al mundo y frente a los demás. No es una actitud espontánea, sino que requiere ponerse en lugar del otro, con la disposición de problematizar el propio horizonte de comprensión. Pero, además, como lo muestran ciertos resultados de investigaciones psicoanalíticas y de la denominada psicología cultural, la empatía y otros aspectos morales tienen un desarrollo temprano, en la infancia del niño. De la misma manera en que ciertos comportamientos positivos comienzan a tener lugar en edades tempranas, también se conforman actitudes y comportamientos vinculados a las prohibiciones. Los padres se transforman en la referencia social del niño, quien a su vez se inicia en el aprendizaje de la comunicación y de la negociación con sus padres. Precozmente se desarrollan en forma no consciente aprendizajes morales relacionados con las reglas de comportamiento social, conformándose un área a la que se ha denominado procedimental no consciente.

El psicoanálisis es un procedimiento que se aproxima a su objeto a través de la comunicación por medio de los símbolos. Los significados lingüísticos, a su vez, se aprehenden como figuras de interacción. Y las estructuras subjetivas son resultado de la sedimentación de formas mediadas por la sociedad, de modo tal que las contradicciones sociales penetran directamente y cooperan en la configuración de las estructuras subjetivas. «Objeto del psicoanálisis son formas de interacción que, problematizadas dentro de una situación de padecimiento real de los individuos, tienen que reconocerse

en concreto en la biografía y transformarse prácticamente (...). El psicoanálisis ha de concebirse como hermenéutica materialista y deben señalarse como su objeto, las formas de interacción incluidas en las necesidades materiales, de igual modo como lo está la praxis histórico-concreta en el enfrentamiento material del hombre con la naturaleza» (Lorenzer, 1976:74-93). Los desarrollos de un psicoanálisis cultural, que alude a la necesaria colaboración interdisciplinaria para la comprensión de los aprendizajes morales, nos ayuda a entender que la conformación de estructuras morales no conscientes en nuestra [Pág.81] personalidad se encuentra estrechamente vinculada con las estructurales morales vigentes en la sociedad a la que pertenecen las familias. Ahora bien, esta es cada vez más una sociedad que acrecienta las formas de exclusión y por lo tanto una sociedad que desarrolla un sentimiento de profundo individualismo y de violencia competitiva. Las actitudes éticas requieren de nosotros una transformación muy profunda, una constante lucha con nuestros deseos de recurrir a la violencia.

La conformación de una personalidad madura centrada en la solidaridad y en el amor es el resultado de un proceso prolongado, hecho junto con otros. Nuestras opciones éticas, nuestra conciencia pero también nuestro inconsciente, son puestas en tela de juicio cuando nos comprometemos con una práctica social que quiere ser transformadora. Se trata de una verdadera situación analítica. Allí descubrimos nuestros límites, pero también nuestras posibilidades. Nos sentimos desafiados a cambiar. Sólo una ética del coraje y de la sinceridad con nosotros nos permitirá avanzar cualitativamente en nuestra propia conversión. Sin hombres y mujeres nuevos no es posible pensar y hacer un mundo nuevo. No es menos verdadero que la ética requiere de la colaboración de otras disciplinas, en este caso del psicoanálisis y del socioanálisis, para la comprensión de los estratos inconscientes y sociales de nuestra personalidad, así como también necesita de una situación colectiva analítica donde podamos confrontarnos con otros en nuestras búsquedas y explicitar el condicionamiento social de nuestras historias.

Lo dicho es inviable si los educadores y profesionales no desarrollamos una práctica de trabajo colectivo. El análisis de las perturbaciones de la comunicación y de los vínculos que establecemos con las poblaciones junto a las que trabajamos, así como también el aprendizaje y la elaboración teórica, requieren el respaldo de un colectivo de análisis y de reflexión. La situación analítica en virtud de la cual se objetivan y comparten las propias experiencias vitales, las vivencias subjetivas y la incidencia recíproca en relación al contexto socio-cultural, hacen imprescindible un espacio de autoanálisis también para los educadores y profesionales que desarrollan una práctica con la comunidad. Por otra parte, es interesante destacar que la ética comunicativa procede de un paradigma pragmático a partir del cual la construcción de la teoría y la búsqueda de la verdad se verifica a través de un proceso cooperativo donde los científicos y los profesionales contrastan sus teorías y sus hipótesis con las argumentaciones y contrargumentaciones de los participantes en comunidades científicas y profesionales. La búsqueda cooperativa de la verdad se vuelve así una exigencia ética y no sólo epistemológica. Hoy se ha convertido en norma de acción y de investigación la referencia a la comunidad científico-profesional.

[Pág.82]

Esto se ve refrendado por la pertinencia de investigar, analizar y sistematizar en equipos multiprofesionales que, sin disolver la especificidad de cada disciplina, plantean la imperiosa necesidad de trascender fronteras epistemológicas, en virtud de la complejidad de la realidad, de la riqueza de un trabajo en comunidad y del requisito de la mutua contrastación entre teorías y prácticas construidas en los ámbitos de las diversas disciplinas. No obstante, si está ausente la exigencia ética del mutuo reconocimiento y de la dignidad de los participantes en la búsqueda cooperativa de la

verdad, los esfuerzos multidisciplinarios corren el serio riesgo de frustrarse, quedando en un mero discurso declarativo. La búsqueda interdisciplinaria supone la actitud ética del reconocimiento de los propios límites y del límite de la disciplina en la que uno se ha especializado y requiere el desarrollo de una profunda actitud de apertura y de sinceridad. Lo que no puede darse si, en principio, los participantes en equipos multiprofesionales no están motivados por una actitud de diálogo que exige, ante todo, una pretensión de inteligibilidad, o sea el recurso a un lenguaje y a categorías comprensibles para los profesionales de otras disciplinas.

Precisamente porque la verdad se construye en medio de la incertidumbre y de la opacidad, hoy nos estamos habituando a reconocer que la transparencia de la realidad y la penetración de la razón no es ilimitada. Sin llegar a sostener la tesis de un pensamiento débil, es verdad que la cultura contemporánea desafía las actitudes dogmáticas y las pretensiones de verdades absolutas e incuestionables. Esto nos empuja a fortalecer las búsquedas colectivas. Desde la perspectiva de la práctica social, también el trabajo interdisciplinario recibe una resignificación. Ya no se trata solamente de producir un conocimiento científico integrado al interno de los equipos y de las comunidades científicas y profesionales. Se trata de producir un nuevo saber y un nuevo conocimiento en contacto vivo con las experiencias de la gente, impulsados por una actitud de servicio y sabiendo que estamos colaborando, con la mayor rigurosidad posible, en la construcción de un mundo donde el protagonismo de los sectores populares ya no sea una excepción.

En los capítulos siguientes nos adentraremos en la investigación de campo. El capítulo cuarto, quinto y sexto abordarán respectivamente las temáticas de la articulación entre lo clínico y lo comunitario, los condicionamientos institucionales en el trabajo comunitario y las tensiones en la apuesta al protagonismo de las comunidades. Los capítulos séptimo y octavo incursionarán en las actitudes éticas de los educadores y psicólogos en el espacio comunitario y en la contraposición entre ética de la autonomía y ética heterónoma.

[Pág.83]

CAPITULO: 4 (Giménez)

ENTRE LO CLÍNICO Y LO COMUNITARIO. INTERROGANTES ÉTICOS

Este capítulo y los siguientes sistematizan e interpretan los datos de contenido del relevamiento hecho a partir de entrevistas y reuniones focales.

[En adelante, cuando se citan textualmente pasajes de entrevistas, se utilizará la letra (E) seguida de un número: la misma indica que se trata de una entrevista y el número hace referencia a la entrevista que es del caso. Cuando se citan pasajes de las reuniones del grupo focal, se recurre a la letra (R) seguida de un número.]

Hemos comenzado abordando el tema de la relación entre lo clínico y lo comunitario, que en principio no parece ser un tema de carácter ético. En verdad dicho tema apareció en reiteradas oportunidades en las entrevistas y en las reuniones. En tal sentido decidimos referirnos al mismo. Debemos compartir una dificultad. Al no tratarse de un tema ético, parecerá no estar en consonancia con los capítulos siguientes. Al tratarse de un tema de tipo técnico y metodológico, no podía recibir de parte nuestra un tratamiento específico que lo destacara en relación al tema ético. De allí [Pág.85] que lo abordemos en forma sucinta y formulando interrogantes de carácter ético. La pertinencia del tema está vinculada con lo dicho en la Introducción. En efecto, a lo largo de la investigación

-tanto de campo como teórica- vimos qué más que de Psicología Comunitaria, se trata de desarrollar una Psicología en el espacio comunitario. Muchas son, pues, las corrientes teóricas que pueden aportar a dicho espacio, siempre y cuando sean reinterpretadas y reformuladas desde la práctica en comunidades. Entre los problemas que están vinculados con esta afirmación, se encuentra el tema de lo clínico y lo comunitario. Ambos aparecen divorciados: hacer psicología clínica es encerrarse en el consultorio; hacer psicología comunitaria es abrirse al campo. Este divorcio es el que convocó nuestra atención y nos decidió a esta breve incursión intentando abordar la tensión entre lo clínico y lo comunitario.

[Pág.86]

1. PSICOLOGÍA CLÍNICA Y PSICOLOGÍA EN COMUNIDAD: ¿UN DIVORCIO ENTRE MODELOS DE SALUD?

Cuando en el presente, los estudiantes de la Facultad de Psicología tramitan su inscripción en los Servicios a cursar, simplifican la multiplicidad de opciones en dos: clínico o comunitario. Falsa contradicción, tensión real, antagonismo radical de paradigmas, continuidades y rupturas, o simplismo grosero; ambos términos parecen en los hechos resumir las representaciones de lo que puede constituir grandes perspectivas en el trabajo del psicólogo. Aventurarse en la profundización en las relaciones y contradicciones entre ambos territorios teórico-metodológicos excede seguramente el marco de la actual investigación. No obstante la frecuente referencia a problemáticas éticas de alguna manera relacionadas a tal dimensión, nos ha llevado a considerarlo como uno de los ejes de análisis.

Cuestión que no debe sorprender, atendiendo el desarrollo histórico de la Psicología en Uruguay, con una fuerte inserción en el área clínica y una creciente apertura de otros campos, entre los cuales se incluye lo comunitario. Los trabajos de psicólogos en este ámbito se remontan a la década del 60, y los avatares, auges y retrocesos (Aguerre y Rudolf, 1991) se encuentran en estrecha vinculación a las coyunturas socio-políticas vividas.

La pluralidad de prácticas que toman lo comunitario como territorio de acción, difícilmente puedan ser agrupadas en un mismo marco teórico-metodológico. Una distinción muy frecuente es la que diferencia el trabajo psicológico en comunidad del propiamente comunitario. En el primer caso se alude a un conjunto de acciones dominadas por la perspectiva clínica desarrolladas en la comunidad, en tanto espacio geográfico-poblacional. Con el nombre de Psicología Comunitaria se busca trascender el sentido anterior, apuntando a un cierto enfoque o perspectiva estratégica de la salud, de lo que se desprende una cierta modalidad de abordaje, que va más allá del espacio geográfico concreto.

La presente investigación considera lo comunitario fundamentalmente como ámbito. No por una toma de partido a priori, ni por sustentar una cierta definición de la comunidad, sino partiendo de la realidad: el reconocimiento de la existencia de prácticas psicológicas de diverso tipo en ámbitos y con poblaciones no tradicionales, para lo que ha sido el ejercicio dominante de la profesión en nuestro país. Dichas prácticas sean o no estrictamente comunitarias, suponíamos constituían un territorio [Pág.87] novedoso, enfrentado a más interrogantes que certezas y donde lo ético podía constituirse en un vector de análisis fecundo.

En este sentido lo comunitario ha sido visto como un territorio ajeno al que ha servido como referente básico en la construcción y consolidación de las corrientes psicológicas dominantes. Por ende, las contradicciones señaladas entre lo clínico y lo comunitario

parecen terminar remitiendo a la histórica contradicción entre los modelos de salud vigente, y alternativos. El predominio de un modelo de atención en salud, sustentado en un conjunto de prácticas, saberes y teorías, derivadas de la aplicación de la perspectiva positivista a la medicina, ha sido denominado «modelo médico hegemónico» (Menéndez) o también «individual-restrictivo» (Saforcada, s/d).

Tal modelo expresa «la síntesis institucionalizada del conjunto de valores que la sociedad prioriza en la defensa de sus condiciones de salud» (Belmartino-Bloch, 1985:18) y puede caracterizarse por una serie de rasgos, cuya importancia está dada por su inclusión de conjunto que genera un efecto de estructura. Entre ellos se señalan principalmente:

- concepción de la salud-enfermedad en términos biologicistas, individualistas, mecanicistas, ahistóricos y asociales;
- prácticas medicalizantes, tecnocráticas, fundamentalmente curativas, generadoras de iatrogenia negativa;
- mercantilización de la salud, soporte ideológico de la reproducción del poderoso y multinacional aparato técnico industrial de producción de medicamentos, tecnología y servicios médicos.

Para Enrique Saforcada (s/d,7) la vigencia del modelo individual-restrictivo se traduce en lo valorativo y en lo actitudinal: «El eje de significación-valoración de la realidad circundante está centrado en el profesional, sus marcos teórico-científicos y sus técnicas» lo que lleva a que «los agentes de salud adopten posiciones principistas en las tomas de decisión, privilegiando y protegiendo la vigencia de los marcos teóricos y las técnicas académicamente legitimados» (s/d,7). De esta manera se prescinde del contexto socio-cultural, cayendo en actitudes autocráticas, de traducción mecánica de la teoría a la realidad, sin un análisis crítico que parta de las condiciones concretas de existencia.

El mismo autor, denomina modelo social-expansivo, al intento por construir una manera distinta de concebir y operar en la salud, entendida en términos histórico-sociales, y abierto a los aportes de las diferentes disciplinas que abordan el devenir humano y su dinámica socio-cultural. En tanto desde esta perspectiva, las prácticas se orientan hacia la protección y promoción de la salud, lo comunitario, como espacio donde se despliega lo cotidiano por excelencia, aparecería como paradigma fundamental de este modelo.

Esto supone necesariamente una traducción en las dimensiones [Pág.88] valorativas y actitudinales: «el eje está centrado en la sociedad, sus problemas y la solución de ellos», fundamento de «posiciones pragmáticas, que privilegian la solución de los problemas e incorporan dichas soluciones al ámbito académico para reformular teorías y técnicas»(s/d, 7). La orientación del agente de salud apunta a la potenciación y habilitación de lo positivo existente, operando inserto en el contexto social, favoreciendo la participación de los colectivos en la solución integral de los problemas de salud, en el marco del mejoramiento de la calidad de vida.

Por tanto, existen argumentos para pensar que entre lo clínico y lo comunitario, se establecen distancias para algunos, definitivas, que hacen al planteamiento del enfoque, la concepción de hombre y de salud-enfermedad, la definición de objetivos y el alcance de las intervenciones. En forma sumamente esquemática se puede resumir como sigue las posiciones planteadas, desde la perspectiva que cuestiona los modelos dominantes de atención.

- Enfoque:

* Lo clínico ha subrayado lo individual, la explicación de los fenómenos a abordar desde una perspectiva que resume lo histórico-social a cuestiones meramente de contexto sin eficacia ni consideración práctica y real, enfatizando en lo propio del sujeto, a lo sumo ampliado a lo familiar.

* En lo comunitario se tiende a ver al sujeto como emergente de una red de relaciones socio-históricas, cuya consideración e incidencia es fundamental a la hora de pensar en su atención.

- Concepción de salud-enfermedad:

* En lo clínico más allá de lo declarativo suele hacerse énfasis en los aspectos enfermos, como material principal de trabajo terapéutico.

* En lo comunitario se apunta a preservar y promover la salud, entendida como calidad de vida.

- Concepción de hombre:

* Para lo clínico la concepción de hombre tiende a enfatizar en los aspectos de carencia o minusvalía por sobre los aspectos sanos.

* En lo comunitario se toma al hombre como un ser de potencialidades, a las cuales se trata de rescatar y desarrollar, más allá [Pág.89] de la presencia de carencias, que no se desconocen, pero que tampoco se enfatizan.

- Objetivos:

* En lo clínico se ha trabajado casi exclusivamente ante la enfermedad o el daño y se plantean objetivos terapéuticos.

* En lo comunitario se enfatiza el trabajo en promoción y prevención, aunque muchas veces se desarrollen tareas de tipo asistencia!

- Alcance de las intervenciones:

* En lo clínico las intervenciones tienen el alcance limitado de quien consultó o a lo más su círculo inmediato de referencia.

* En lo comunitario el alcance de las intervenciones es considerado hasta un elemento de identidad de esta perspectiva, en la medida que más allá del sujeto-objeto inmediato de la intervención, la búsqueda es que tenga un alcance mayor.

Se pretende fundamentar de esta manera, una visión diferente de los fenómenos psicológicos, que trascienda el ámbito concreto de acción. De esta pretensión emergen problemáticas que, para algunos entrevistados, son de corte ético y han de ser elaboradas.

«En el trabajo en policlínica en atención psicológica, podría ser pensado como un trabajo clínico. Nosotros la propia noción de clínica, no la consideramos por lo menos con el peso ideológico tan fuerte que tiene. Vale decir, viene alguien a consultar y la estrategia es la misma a la que se puede aplicar en un liceo. Claro que uno tiene que pensar que al instalar un servicio en una policlínica, está inmediatamente activando en el imaginario del barrio la presencia del psicólogo clínico, niveles de “transferencia y contratransferencia” con los cuales se trata de trabajar» (E.9).

[Pág.90]

2. INNOVANDO EN EL CAMPO COMUNITARIO. HACIA UN ACERCAMIENTO CREATIVO ENTRE CLÍNICA Y COMUNIDAD.

En los últimos años es frecuente que algunos protagonistas de la psicología comunitaria en Uruguay planteen ampliar los sectores sociales beneficiarios de las intervenciones, en tanto enfoque pasible de ser instrumentado en las más variadas circunstancias. Pero, lo cierto es que una de los rasgos más salientes del trabajo psicológico comunitario ha sido el de haberse desarrollado en los sectores sociales más empobrecidos y excluidos, sectores por otra parte, históricamente dejados de lado por la práctica profesional dominante. El trabajo de los psicólogos en nuestro país se ha desarrollado con las capas socioeconómicas medias y altas de la población, quienes pueden acceder económica y culturalmente al tipo de atención que se brinda. Las acciones comunitarias en su inmensa mayoría se han focalizado en los sectores de extrema pobreza y marginados social y económicamente.

La frecuente identificación con dichas poblaciones ha suscitado no pocos efectos, tanto positivos como negativos. En primer lugar ha provocado la crisis de los esquemas teóricos y metodológicos, pensados y desarrollados en otros contextos socio-culturales, y cuya traslación a poblaciones radicalmente diferentes muestra prontamente su poca pertinencia y eficacia.

Tal como lo ha señalado Juan C. Carrasco: «Si a través de ciertas técnicas de investigación y utilizando una criteriología de análisis del material obtenido perteneciente a determinados grupos sociales y culturales yo elaboro una concepción del hombre y una descripción de su aparato psíquico, necesariamente las técnicas que voy a elaborar para la práctica psicológica con ese hombre y las 'condiciones' que yo prescriba para la aplicación de dichas técnicas a los efectos de que sean "válidas", van a tener que adecuarse ineludiblemente a la mencionada concepción y descripción... tanto las técnicas como las condiciones establecidas para su aplicación en la práctica psicológica sólo nos van a servir para determinados grupos de personas pero no para todas.» (Carrasco, 1991: 24).

¿Qué pasa cuando los psicólogos se encuentran con gente diferente de la que dan cuenta la mayoría de los libros con los que han sido formados? Esta interrogante ha sido motivo de números trabajos (Rudolf y Aguerre, [Pág.91] Carrasco, Ferrando y cols., Braccini y otros, Giorgi), que relatan los avatares, angustias, obstáculos y logros, de quienes muchas veces han tenido el desafío de ir **inventando en la marcha**. Las respuestas más frecuentes a esta cuestión han ido desde el reconocimiento de una realidad diferente, frente a la que es necesario actuar en forma creativa; a la mera repetición de pautas aprendidas, desconociendo la profunda ineficacia e inadecuación de las acciones.

Una investigación realizada en el año 1988 (Braccini y otros, 1991) sobre el trabajo de los psicólogos en las policlínicas barriales, encontraba en un número importante de casos, la aplicación de concepciones y técnicas propias de la práctica de consultorio privado, sin mayor cuestionamiento de los reales requerimientos de esa peculiar inserción profesional, al mismo tiempo que la resistencia para **innovar metodológicamente y repensar las teorías a la luz de la realidad**. He aquí entonces problemáticas que ponen en juego la dimensión ética del trabajo del psicólogo.

«Tiene que ver con una posición, posición bastante difícil, frente a situaciones límites. Ahí hay una diferencia, en lo privado también vienen situaciones límites pero en el servicio lo que se te mete en el consultorio es la carencia; te preguntas cómo sobreviven. Eso tuvimos que despejarlo, situaciones en que la persona no tiene casi margen, **¿cómo haces para escuchar y mantenerte neutral?**» (E. 11).

Cabe preguntarse si dicha neutralidad es posible y también si es deseable. Desde la perspectiva clínica tradicional, tal neutralidad resulta una herramienta fundamental de trabajo. Pero su traslación mecánica al campo comunitario y ante situaciones particularmente graves pero también frecuentes, donde la vida misma puede estar en juego, lleva a interrogarse por el límite entre una actitud fundamentada técnicamente, y la complicidad en los hechos ante situaciones inaceptables.

«Confirmé (luego de haber vivido la experiencia de la represión violenta, la dictadura y el exilio) que existen una variedad de situaciones que resultan ser generadoras de circunstancias y condiciones ante las cuales **no podíamos aplicar las mismas reglas, ni principios, ni métodos y tampoco podíamos recurrir a los mismos marcos teóricos de las psicologías disponibles.** Estas corrientes psicológicas, más allá de su brillantez y corrección en el enfoque y análisis de algunos fenómenos psicológicos, no han sido evidentemente elaboradas para ser aplicadas en las situaciones anteriormente mencionadas. Ante este tipo de situación, me habitué a llamarla situación límite» (Carrasco, 1991:29).

El trabajo del psicólogo con poblaciones que viven en condiciones de extrema pobreza lo enfrenta a situaciones límites como un estado de carácter prácticamente permanente. Esta constituye para Carrasco, una circunstancia vital determinada fuertemente por factores externos a la persona [Pág.92], de origen estructural, como expresión de la opresión, y donde lo que para otros sectores sería el quiebre de los parámetros habituales de existencia, es para estos colectivos sociales el sometimiento a condiciones de fuerte privación y/o relegamiento.

Uno de los aspectos más señalados por diferentes autores, donde el arsenal teórico-técnico tradicional pierde vigencia en el trabajo comunitario, es lo relativo al encuadre. Desde la consideración de las condiciones muchas veces precarias en las cuales deben desempeñarse los psicólogos, hasta limitaciones que hacen a las peculiaridades socio-culturales de la población implicada, el mantenimiento estricto de las características del encuadre de consultorio privado se hace una tarea imposible.

Con el término encuadre se designa una herramienta fundamental en tanto conjunto de constantes metodológicas que permiten la emergencia de un proceso y su estudio. Se trata del control artificial y premeditado de ciertas variables para transformarlas en constantes, construyendo un punto de mira para la investigación de los fenómenos que en el marco de dichas constantes se despliegan.

El encuadre como concepto incluye al contrato pero es más que éste. Por encuadre se alude al conjunto de constantes que por su permanencia se constituyen en condiciones para la realización del trabajo psicológico. Joel Zac distingue 6 tipos de condiciones: conceptuales, personales, vinculares, espaciales, temporales y tácticas.

Con constantes conceptuales se refiere a la existencia de un determinado marco teórico, que define la naturaleza de la tarea y la estrategia básica de acción; por lo tanto resultan ser condiciones definitorias del encuadre. Las constantes personales hacen alusión a las características invariantes que son relativas a la identidad personal y profesional y al ámbito o situación concreta de desempeño. Las constantes vinculares como las pautas y condiciones establecidas en la regulación de los vínculos entre los implicados por la tarea. Las constantes espaciales y temporales son las relativas a las características del ámbito físico donde se desarrolla las acciones, su regularidad y frecuencia cronológica. Por último, condiciones fácticas son aquellos fenómenos que se encuentran presentes de hecho al realizar el trabajo (clima, luz, ruidos, etc) (Bricchetto, 1983).

José Bleger, en un estudio clásico, ha investigado el significado del encuadre psicoanalítico, y concluye en la hipótesis según la cual el encuadre constituye el depositario de los aspectos más primitivos de la personalidad. «El encuadre es la parte

más primitiva de la personalidad, es la fusión yo-cuerpo-mundo, de cuya *inmovilización* depende la formación, existencia y discriminación (del yo, del objeto, del esquema corporal, del cuerpo, la mente, etc...). Es así como ahora podemos reconocer mejor la situación [Pág.93] catastrófica que siempre, en grado variable, supone la ruptura del encuadre por parte del analista, porque en estas rupturas se produce una 'grieta' por la que se introduce la realidad, que resulta catastrófica para el paciente: 'su' encuadre, su 'mundo fantasma' quedan sin depositario y se pone en evidencia que 'su' encuadre no es el encuadre psicoanalítico» (Bleger, 1984:243). Y concluye que: «Son problemas técnicos y teóricos, tanto la ruptura del encuadre como su mantenimiento ideal o normal, pero lo que altera fundamentalmente toda posibilidad de tratamiento profundo es la ruptura que el psicoanalista introduce o admite en el encuadre. El encuadre sólo puede ser analizado dentro del encuadre (...); el encuadre del analista no debe ser ni ambiguo, ni cambiante ni alterado» (Bleger, 1984:248).

En 1992 se publicaba una investigación realizada en el marco de la Facultad de Psicología bajo el título: «Cuando el encuadre no cuadra», juego de palabras que alude a las dificultades, cuando no imposibilidades de concretar una concepción del encuadre como la presentada. ¿Acaso es posible en el trabajo comunitario controlar todas las variables actuantes, a la manera del consultorio clínico? ¿Supone lo anterior el abandono del encuadre como herramienta para operar desde la psicología o su reformulación a partir de las exigencias y posibilidades del trabajo en comunidad?

Gladys Adamson desde la psicología social plantea que, en el trabajo comunitario, el establecimiento del encuadre es de orden prioritario y debe resultar la síntesis de lo necesitado y lo posible. La ausencia de una institución que enmarque una tarea hace que sea el encuadre lo único estable que continente y permita la depositación de las ansiedades que de lo contrario imposibilitarían el trabajo. Pero en este encuadre no todas las condiciones estables del encuadre clínico pueden concretarse; por ejemplo, los espacios son variables, los participantes también.

«El encuadre en el trabajo comunitario siempre parece próximo a estallar. Nunca se estabiliza de tal forma que quede ubicado como fondo de una gestalt y no como figura... hay que establecerlo cada día de trabajo y es el equipo de coordinación quien lo establece... En el trabajo comunitario el encuadre sufre un efecto de 'personificación': el equipo de coordinación es el que más claramente representa al encuadre... En el ámbito comunitario el encuadre debe funcionar como un instituido, y una forma que tiene el equipo de instituido es personalizarlo» (Adamson, 1989:4).

[Pág.94]

3. INTERROGANTES ÉTICOS ANTE LA NOVEDAD DEL ENCUADRE EN EL ESPACIO COMUNITARIO.

La discusión, con evidente carácter técnico, pasa a tener carácter ético cuando, desde las dificultades para trabajar en condiciones de menor control y mayor exposición, las pérdidas del rol, pueden llevar implicadas problemáticas éticas, facilitadas por la frecuente ausencia de reglas de trabajo claras.

«Al no tener las cuatro paredes del consultorio que te dan cierta garantía, pues te marcan los límites de algo, si vos trabajas en la comunidad, trabajas en distintos locales, transitas entre la gente, es bastante difícil de manejar y hay que cuidar una cantidad de cosas. Es muy fácil entrar a conversar con alguien y zafarse, salirse del rol y engancharse en cosas, hacer comentarios. Por otro lado, el exponerse físicamente, al caminar entre la gente con la que trabajas, sos mirada. Tu propio movimiento y hasta la vestimenta tienen mucho que ver» (E.6).

«Uno tiene que tener muy claro que, si bien ésta es una opción, es un trabajo. No confundirse, no mimetizarse, mantener la distancia óptima. Es un trabajo mucho más libre que el privado, pues te permitís hacer referencias personales que no lo harías en la clínica privada. Pero igual tenés que mantener la distancia. El encuadre es más lábil, también el contrato. En el trabajo clínico las reglas de juego están más claras» (E.12).

Como dimensión del encuadre, la delimitación del rol del psicólogo en el trabajo comunitario, o tal vez, las dificultades para precisar dicha delimitación, operan como fuente de problemáticas éticas para algunos entrevistados. En el ámbito del trabajo clínico por el contrario está claramente determinado, y existe un abundante material de reflexión teórico acerca del mismo.

Desde la práctica y a partir de los requerimientos y demandas de la población, las más de las veces enfrentada a situaciones límites, la mayoría de los psicólogos comunitarios han tendido a trascender con audacia y no sin temor, los apretados marcos de la ortodoxia. La posibilidad de indicaciones o consejos, roles docentes y hasta colaborar con tareas concretas de limpieza u otras, son bastante frecuentes.

Tal como lo manifestaban varios profesionales en la investigación antes citada: «Mi trabajo consistía en ser psicóloga, pero desempeñaba tareas como costurera, una mamá para todos, la persona que solucionaba todo «...«nosotros somos psicólogos orquesta» (...). «Si un día (el psicólogo) [Pág.95] tiene que levantar una casa de lata, levantarla y si un día tiene que limpiarle los mocos a un chiquito, limpiárselos» (...). «Dejaba un poco de ser psicólogo y jugaba al fútbol, pero cuando hablaba con ellos se daba una relación diferente» (Ferrando, 1992: 61-2).

El rol del psicólogo en el trabajo comunitario no sería uno, sino una pluralidad de roles en construcción dialéctica, rompiendo la más de las veces con instituidos en pos de adaptarse plásticamente a los requerimientos de la tarea. Lo cual no deja de lado riesgos, tal como lo plantea Ana Ferullo: «El trabajo del psicólogo en el campo de la Psicología Comunitaria se presenta con tal “variabilidad fenoménica” a nivel del desempeño del rol profesional que ha ocasionado como consecuencia negativa, una desestabilización y fractura de la muchas veces frágil identidad profesional » (Ferullo, 1993:19).

Para esta autora el centro de interés está en la identidad profesional y no meramente en el rol; por lo tanto lo importante sería clarificar la posición del psicólogo que trabaja comunitariamente. «No son los quehaceres concretos de cada caso sino la posición desde la cual se los asume lo que permite instituir y fortalecer la propia identidad profesional» (Ferullo, 1993:20). En este sentido apunta a posicionar al psicólogo como un trabajador del campo de la salud entendida en su sentido más amplio («búsqueda de las mejores formas de vida posible para los hombres, siendo ellos mismos los que deben determinar, en cada caso y en cada situación, qué es lo mejor para ellos» (Ferullo, 1993:22). Y delimita el campo de trabajo de la psicología comunitaria en función del alcance de la finalidad perseguida más que de la amplitud con que se considera el fenómeno en estudio. Se puede trabajar con personas, grupos o instituciones, pero «los dispositivos [deben ser] diseñados para que los efectos buscados alcancen al mayor número de personas posibles de esa comunidad».

Aventurarse en el terreno poco firme del ejercicio de roles heterodoxos no resulta consensual, y las diferencias tienen que ver también con la discriminación antes señalada entre el campo de la psicología comunitaria y el trabajo del psicólogo en el ámbito comunitario.

«Mi función no es llamar a la policía, no lo puedo hacer desde nuestra ética. A mi no me van a buscar para que haga eso, la gente sabe adonde va. Si la cuestión es hacer una denuncia, sabe donde está la seccional. A un consultorio psicológico va a buscar otra

cosa, busca reflexionar sobre eso y poder hacer ese movimiento por sí mismo. Nosotros somos habitantes de pequeños cambios» (E. 11).

El ejercicio de un rol claro, el planteamiento de ciertos límites hacia el propio quehacer (y tentación de hacer), el abandono de la omnipotencia y la defensa del pequeño "espacio, donde bajo condiciones de cierto control, es factible operar transformaciones modestas, pero posibles. El ejercicio [Pág.96] del rol se plantea también desde un referente ético: la no prescripción, no decidir por los demás, generar condiciones para que pueda decidir por sí mismo. Cuando tal posición entra a ser funcional al mantenimiento del estado actual de cosas y se enmarca dentro de las resistencias al cambio, constituye un tema polémico.

«Hay cosas que no las termino de definir, cosas que me cuestiono: hasta dónde intervenir desde lo específicamente psicológico y hasta dónde no. Me ha pasado de estar en talleres con vecinos y escuchar cosas que, como psicóloga, me parecían aberrantes. Mi conflicto era si intervenía o no. Yo no estaba como psicóloga, sino como un facilitadora u organizadora de ese proceso» (E.12).

Dos conceptos claves en el trabajo clínico y que, en general son rescatados y valorados para el trabajo comunitario: la escucha y la espera, son sin duda también motivo de ajuste y consideración. Nos referimos a la actitud de apertura y escucha al otro, al decir y no decir, a lo explícito y lo implícito de sus manifestaciones, como cediendo el terreno para que pueda ser estructurado por quien se acerca al psicólogo. Y por parte de éste, la suspensión de la inmediatez en la respuesta, darse un tiempo para pensar y pensarse, en relación a lo que el otro le requiere y generando en sí mismo la estructura de demora que permite una intervención pertinente en el momento oportuno.

En el campo comunitario, la escucha parece cobrar otro carácter al tradicional. Al menos en la realidad uruguaya, este concepto tiene mucho peso en la técnica psicoanalítica la escucha es respecto al discurso del paciente, con énfasis en la comunicación verbal y la consiguiente quietud corporal, que supone la técnica tanto para el analista como para el analizando. En lo comunitario los cuerpos están más en juego, psicólogo y población se mueven, caminan, se miran, se tocan y se huelen mucho más. Esta mutua exposición no es neutra, supone siempre culturas condiciones de vida diferentes que hacen a la cuestión muchas veces tematizada del encuentro-desencuentro entre los agentes externos y las comunidades.

El antropólogo Clifford Geertz enfrenta el tema del encuadre y sus dificultades en el terreno comunitario. Su inquietud permanente por la comprensión del significado -y la cultura está llena de significaciones- lo conduce a la construcción de una disciplina y no a aferrarse a los modelos abstractos de la Antropología. «Mientras voy aprendo a dónde tengo que ir», fue el lema de sus investigaciones, tomado del poeta Theodore Roethke (Geertz, 1996a: 135). Ir tras los hechos requiere recurrir a descripciones *densas*, es decir, comprender una multiplicidad de estructuras conceptuales complejas, muchas de ellas entrelazadas, superpuestas, extrañas, irregulares, no explícitas; el etnógrafo debe tener la capacidad de captarlas [Pág.97] y luego de explicarlas. «Hacer etnografía es como tratar de leer (en el sentido de interpretar un texto), un manuscrito extranjero, borroso, plagado de elipsis, de incoherencias, de sospechosas enmiendas y de comentarios tendenciosos y, además, escrito, no en las grafías convencionales de representación sonora, sino en ejemplos volátiles de conducta modelada» (Geertz, 1995:24). En su opinión, la investigación de campo tiene componentes éticos, puesto que parte de una situación de radical asimetría. El antropólogo aparece ante sus informantes como un miembro de las clases más privilegiadas. Las instituciones sociales en las que se formó no están al alcance de sus informantes. Para los informantes, es una suerte de benefactor de las clases de mejoras que ellos están

buscando. Sin embargo, se encuentra éticamente desarmado; lo único que tiene para dar es a sí mismo.

«Reconocer la tensión moral, la ambigüedad ética, implícita en el encuentro entre antropólogo e informante, y ser todavía capaz de disiparla a través de nuestras acciones y actitudes, es lo que el encuentro reclama a ambas partes si es que quiere ser auténtico, si es que quiere darse efectivamente. Y descubrir esto es descubrir algo muy complicado y no del todo claro acerca de la naturaleza de la sinceridad y la insinceridad, la autenticidad y la hipocresía, la honestidad y la autodecepción. El trabajo de campo es todo él una experiencia educativa» (Geertz, 1996b: 58). De modo tal que el trabajo en la comunidad es esencialmente educativo y ético. En el campo procesamos los encuadres, trabajamos las expectativas, redimensionamos las distancias y procesamos las asimetrías. Toda una posibilidad de aprender y desaprender. Vivimos profundamente la tensión entre el cientificismo y el subjetivismo. Nos damos cuenta de que la ceguera nos mutila. La imparcialidad es un cuidado lo suficientemente plástico como para resistir la tensión entre reacción moral y observación científica. «El deslizamiento hacia el cientificismo o, del otro lado, hacia el subjetivismo, no es sino signo de que la tensión ya no puede soportarse, de que se han perdido los nervios y de que se ha optado por la supresión de, o bien la propia humanidad, o bien la propia racionalidad. Estas son las patologías de la ciencia; no su norma» (Geertz, 1996a: 62). De este modo el trabajo de campo es una clínica ampliada, en tanto los fenómenos de transferencia y contratransferencia se complejizan; los encuadres se reformulan permanentemente; las tensiones no tiene el término del trabajo clínico, sino que están pautadas por los ritmos de las comunidades; el psicólogo necesita permanentemente autoanalizarse y supervisarse para comprender hasta donde las patologías de la ciencia lo pueden estar dominando y hasta donde está conquistando el equilibrio normal entre su subjetividad y las subjetividades de las poblaciones.

El estilo discursivo en los sectores de extrema pobreza con los que [Pág.98] generalmente se trabaja, es sustancialmente diferente al de las capas medias que consultan en lo privado y de donde provienen la mayoría de los profesionales. El lenguaje no verbal compuesto por gestos, y posturas corporales tiene mayor importancia y muchas veces complementa o sustituye el decir verbal, terminando frases por ejemplo, o dándole un sentido totalmente contrario al explícito. La escucha del psicólogo es una escucha expuesta, en tanto es observado mientras observa y abierta a todos los sentidos, no sólo ni principalmente al auditivo.

La estructura de demora, si bien también imprescindible, en lo comunitario enfrenta nuevas dificultades. En primer lugar porque muchas veces lo que le llega al psicólogo son situaciones de emergencia, donde es difícil y a veces imposible no actuar con rapidez. Aunque también, vinculado a un punto que veremos más adelante, las organizaciones que trabajan en lo comunitario tienen una dinámica muy centrada en las urgencias y en la imposibilidad concreta de planificar a mediano y largo plazo las acciones, lo cual se traduce en requerimientos difíciles de afrontar por los psicólogos.

Por otro lado, en vinculación con el punto antes tratado, suspender las respuestas, en un contexto de comunicación verbal y no verbal, puede suponer guardar silencio, y también controlar (a veces con suma dificultad) reacciones corporales o gestuales, fácilmente percibidas y que llevan a la necesidad de tomarlo como material a ser trabajado colectivamente, de forma que no opere como obstáculo en la intervención.

Un aspecto más en vinculación a la temática del rol tiene que ver con la inserción de los psicólogos en equipos multiprofesionales, mucho más frecuente en el campo comunitario que en el campo clínico, al menos en la práctica privada. Este espacio, si bien tiene su fundamentación en aspectos técnicos y se relaciona con una serie de

determinantes sociopolíticas e institucionales, también incide en la dimensión ética. Suele convertirse en territorio de encuentro y desencuentro de diferentes perspectivas, y también en marco de sostén y esclarecimiento de dificultades que pueden poner en juego cuestiones éticas.

«Se llevan situaciones y al funcionar bien el equipo y hablarlas honestamente, se busca una salida. La ventaja con la práctica privada es ésta: en el consultorio privado supervisas, pero no compartís con tus colegas; en el trabajo en comunidad eso es muy útil y en especial frente a situaciones límites donde se puede jugar lo ético. Es fundamental que haya un buen equipo para el trabajo en comunidad» (E.11).

La propuesta de trabajar en la promoción de mejores condiciones de vida para los colectivos sociales supone asumir fuertemente una perspectiva de cambio social, que por lo general se encuentra en el origen motivacional de los psicólogos que se desempeñan en lo comunitario. Podemos interrogarnos sobre: ¿cuales son las concepciones de cambio [Pág.99] más frecuentes?, ¿hasta qué punto son motivo de tematización y discusión?, ¿qué implicaciones éticas suponen?

En este sentido Ana Ferullo se pregunta: «¿quién determina qué es lo mejor para la comunidad?» El derecho y deber de pensar y formular su propia propuesta de cambio es de cada ser humano y como tal el psicólogo porta su ideología que no necesariamente coincide con la de los demás, ya sea gente de la comunidad u otros integrantes de su equipo. Está planteado aquí el **problema del etnocentrismo y de la violencia de la intervención**, aún movida por las mejores intenciones, con todas sus derivaciones éticas.

«Las situaciones de carencia a veces uno las siente como malestar; pero bueno, yo estoy aquí para realizar un trabajo; hacemos lo que podemos, la situación de carencia no la podemos modificar. Una paciente me decía que estaba desbordada porque hablaba con una amiga y lo único que hacía era contarle problemas, la madrina también, el marido también. En eso me dice 'el único lugar donde no me cuentan sus problemas es acá; usted no me los cuenta, yo se los cuento a usted'. Yo no le solucioné la vida ni sus problemas y carencias, pero el hecho de tener un espacio para contar sus problemas y verlos de otra manera es importantísimo; ése sería nuestro rol» (E. 11).

Según Alipio Sánchez Vidal, uno de los aspectos que diferencian las intervenciones comunitarias de las intervenciones psicológicas es la concepción del cambio que sustentan. En estas se apunta al cambio individual del cual eventualmente en algún caso se aspira a un cambio social, mientras que en las intervenciones comunitarias el énfasis está dado en la transformación social de la cual se desprenderían los cambios individuales.

«El cambio social es considerablemente mas complejo, multidimensionado, imprevisible y desconocido que el cambio individual (psicoterapia), más unidimensional, familiar y previsible para el psicólogo que ha centrado tradicionalmente en él su quehacer práctico e investigador» (Sánchez Vidal, 1993:173).

Para este autor el verdadero cambio social se da cuando «se trata de un cambio cualitativo, estructural o cultural... que llevaría implícito un proceso básico de cuestionamiento cultural (Sarason) o 'problematización' (Freire) que caracteriza el cambio profundo (evolucionista o rupturista)» (Sánchez Vidal, 1993:175).

El cambio podría ser provocado por factores externos o internos al sistema, natural o planificado, voluntario e intencional o involuntario y provocado, evolucionista y continuo o rupturista y revolucionario, de arriba a abajo o de abajo a arriba. «Cuando se habla de intervención social se suele implicar que el cambio es intencional, provocado y racionalmente planificado y organizado... (aunque) en todo sistema social existen mecanismos y agentes reguladores que inician o canalizan procesos [Pág.100] adaptativos y de cambio social.» (Sánchez Vidal, 1993:175)

La consideración de estos aspectos, resulta materia fundamental para quienes se desempeñan en el campo de la psicología comunitaria. Pero, indudablemente, la clínica tiene un aporte sustantivo para dar a la llamada Psicología Comunitaria. Ya sea desde sus marcos teóricos, ya sea porque la clínica se integra directamente en el trabajo comunitario, ya sea porque ofrece un potencial metodológico que ciertamente es importante, si bien tiene que ser repensado en profundidad desde el trabajo en el espacio comunitario. El divorcio entre clínica y comunidad carece de sentido, pero también sería riesgoso un simple traslado mecánico de un espacio al otro.

[Pág.101]

CAPITULO 5. (Giménez)

LO ETICO EN RELACIÓN A LO ORGANIZACIONAL.

Comprender los factores de índole institucional que inciden en el trabajo psicológico en las comunidades no ha sido el camino más transitado. Por el contrario, las vicisitudes del vínculo que en los trabajos comunitarios se configura entre profesionales, educadores populares y la población, ha sido frecuentemente tematizado. En este se ha observado las peculiaridades de la **dialéctica de saberes**, con momentos de encuentro y marcado desencuentro, en tanto confluencia de perspectivas y fundamentalmente, cotidianidades diferentes, adscritas en la mayoría de las ocasiones a pertenencias culturales disímiles. Las interrogantes éticas que se desprenden de la relación que se establece entre agentes y sujetos de la intervención profesional, han sido estudiadas desde la óptica de la reproducción de relaciones de dominación y los esfuerzos por construir modos de relacionamiento acordes a las perspectivas de transformación social. Es así que las miradas sobre la relación educativa como figura, ha tendido a dejar como fondo, las inscripciones institucionales de los intervinientes, y los avatares que comprenden.

Incluso en la propia formulación de la presente investigación, lo institucional no aparecía como un territorio de cuestionamiento ético, sino que se focalizaba el esfuerzo de problematización en las particularidades del trabajo de campo. Fue tal vez uno de los primeros asombros a poco de comenzar, el marcado énfasis que muchos psicólogos realizaron de interrogantes éticas que tomaban como referente su inserción en diferentes [Pág.103] organizaciones, desde las cuales trabajan en la comunidad. Tal descubrimiento nos llevó a reflexionar y corregir planteos incluidos en el proyecto original, adecuando las dimensiones de análisis al material que de las entrevistas fue surgiendo, dentro de lo cual, la presencia de un capítulo específico referido a esta temática resultó pertinente.

[Pág.104]

1. LA PERSPECTIVA INSTITUCIONAL Y LAS ORGANIZACIONES VINCULADAS AL TRABAJO COMUNITARIO.

En el trabajo de los psicólogos en las comunidades la presencia de organizaciones es cotidiana y visible. La inserción de los profesionales, la existencia de políticas diversas, tradiciones, estilos y presencias peculiares en el imaginario social, parecen influir decisivamente en el trabajo; puede, asimismo, ser fuente permanente de gratificación o frustración. A pesar de la insuficiente problematización existente, la mayoría de los trabajos comunitarios suelen realizarse enmarcados en el trabajo de alguna organización ya sea pública o privada. Al menos desde la década de los 80, la inserción de los psicólogos en diferentes organizaciones ha sido la modalidad dominante de vincularse

al trabajo comunitario. Como han historiado Aguerre y Rudolf (1991), el trabajo de los psicólogos en la comunidad durante los años de dictadura, se planteó en relación a la conformación de organizaciones no gubernamentales y al creciente proceso de reorganización de la sociedad civil. A partir de la recuperación democrática es también desde organizaciones pertenecientes al Estado que comienzan a desarrollarse programas comunitarios, algunos de los cuales suponen convenios y trabajos conjuntos con organizaciones privadas. En este devenir, los psicólogos han integrado equipos de trabajo para actuar en diferentes áreas, con enfoques muchas veces innovadores y resultados heterogéneos, pero siempre valiosos como experiencias a rescatar.

Aunque resulta imposible sintetizar en una las múltiples modalidades puestas en juego, el estilo de trabajo de estos profesionales parece haber tenido que conjugar al menos tres vertientes, que emergen con mayor o menor énfasis en las distintas prácticas. Por un lado, una formación poco pertinente a las peculiaridades del trabajo comunitario, centrada en el paradigma de la psicología clínica en el contexto del consultorio privado y con una modalidad laboral al estilo de las profesiones liberales. Por otro, la inserción en una organización como trabajador asalariado (cuando no, honorario), sometido a reglas de juego diferentes a las que caracterizan la tradición del ejercicio profesional. Por último, un fuerte componente de militancia y voluntarismo social, que opera ya como estímulo, ya como obstáculo, y frecuentemente compensa las carencias emanadas de las vertientes anteriores. Por lo general, el compromiso con los objetivos organizacionales o con los programas específicos, es importante, lo cual otorga al trabajo una característica especial.

[Pág.105]

Tal vez por ser significativas para sus integrantes, las organizaciones relacionadas a la acción comunitaria, resultan ser escenarios de generación y proyección de sentimientos de insatisfacción, poniendo en juego contradicciones éticas frecuentemente originadas en las tensiones entre los discursos y las prácticas. Tales tensiones y contradicciones son a menudo enmascaradas y mistificadas. Rosa María Torres (1988), refiriéndose a la educación popular, ha planteado la necesidad de develar y combatir los mitos que ocultan su realidad, y llevan a conformarse con el mero enunciado y anuncio de propósitos transformadores. « (...) Ha venido cubriéndose en efecto, de un manto de generalidades y cargándose de un discurso que apela al compromiso político y al objetivo de transformación social, como puntuales legitimadores de una práctica definida a priori como alternativa» (Torres, 1988:4). Salvando las distancias, algo similar puede acontecer en la práctica cotidiana de muchas organizaciones que trabajan en lo comunitario y sobre todo en sus dinámicas internas de funcionamiento. **Toda organización resulta ser un escenario privilegiado de reproducción de relaciones de dominación, ejercicios de poder, conflictos y juegos de fuerza, territorio de alianzas y prácticas manipuladoras, malentendidos, secretos y patologías de la comunicación.** La clave interpretativa y metodológica seguramente radica en la disposición y voluntad para visualizar estas problemáticas, entendiendo que su resolución es también un aspecto fundamental en el fortalecimiento de su accionar.

Pero pensar lo institucional no resulta una tarea fácil. René Kaës (1996) discrimina tres conjuntos de dificultades en orden a los aspectos psíquicos que entran en juego en nuestra relación con las instituciones. El primer conjunto de dificultades tiene que ver con los contenidos de pensamiento movilizados en relación a lo institucional. Se trata de los fundamentos narcisistas y objétales comprometidos en la institución; aquello que la misma instituye: «No pasamos a ser seres hablantes y deseantes, sino porque ella sostiene la designación de lo imposible: la interdicción de la posesión de la madre-institución, la interdicción del retorno al origen y de la fusión inmediata» (Kaës,

1996:15). El segundo conjunto de dificultades para pensar la institución, según Kaës, alude a su condición de irrepresentable: como trasfondo de la subjetividad, marco mudo e inmóvil que sólo se hace visible en el eventual momento de su ruptura catastrófica. La institución precede a los individuos; en parte los piensa y los habla, cuestiona la ilusión centrada del narcisismo secundario, pero además estructura y sostiene la identidad. Una parte del sí mismo está fuera de sí, lo más indiferenciado y primitivo, lo que expone a la locura y la alienación, como lo que promueve la creatividad. «La externalización de un espacio interno es la relación más anónima, violenta y poderosa que mantenemos con las instituciones (...). El trabajo psíquico incesante consiste en integrar [Pág.106] esa parte irrepresentable a la red de sentido del mito y en defenderse contra el 'uno' institucional necesario e inconcebible» (Kaës, 1996:16-7). El tercer conjunto de dificultades concierne a la institución como sistema de vinculación, respecto al cual los sujetos son, al mismo tiempo, constituyentes e intervinientes; lo cual supone aceptar que una parte de ellos mismos, no les pertenece en propiedad. La institución supone la inscripción en redes de sentido interferentes, que provoca el esfuerzo por construir representaciones sociales funcionando como matrices identificatorias y cumpliendo su papel en la relación del sujeto con la institución: curan la herida narcisística, protegen del caos, sostienen la función de ideales e ídolos. En síntesis, las dificultades para pensar la institución -de acuerdo con Kaës- remiten a la cuarta herida narcisística sufrida por la especie y por el concepto de sí mismo, sumada a las provocadas por Copérnico, Darwin y Freud cuando decentran al hombre de su posición en el espacio: **la vida psíquica tampoco está centrada en un inconsciente personal exclusivamente, propiedad del sujeto singular, sino que una parte de él, pertenece a las instituciones** en que se apuntala y se sostienen en ese apuntalamiento.

El manejo de la noción misma de institución es complejo y tal como concluye René Lourau (1975) a la luz de las variaciones en su utilización, resulta polisémica, equívoca y problemática. La polisemia se evidencia en la diferentes énfasis que desde distintos sistemas de referencia teóricos puede realizarse en los momentos de universalidad, particularidad, o singularidad del concepto. El equívoco surge a partir del hecho de que la institución designa alternativa o simultáneamente lo instituido y lo instituyente. Para la ideología dominante la institución designa lo instituido, lo establecido; de esta manera, se oculta lo instituyente, la fuerza creadora de lo nuevo, de la cual lo instituido es producto. Por último el concepto de institución es problemático puesto que no se ofrece de manera inmediata a la observación. «Presente-ausente, la institución emite mensajes falsos, directos, mediante su ideología y mensajes verdaderos en código, mediante su tipo de organización» (Lourau, 1975:144). Lourau subraya su carácter de presencia y de ausencia; presencia simbólica en la racionalidad establecida que pocas veces se refleja en las prácticas y dinamisismos que se apoyan y/o cuestionan lo anterior.

Es necesario, por tanto, distinguir un sentido común y restringido de institución de una acepción más amplia, como la que ha sido considerada precedentemente. El primer significado asimila institución a organización o establecimiento: empresas, hospitales, escuelas, organizaciones no gubernamentales, por ejemplo. En el otro sentido, instituciones son conjuntos de formas y estructuras sociales establecidas por la ley y la costumbre, que preexisten y regulan el comportamiento y que tienen [Pág.107] finalidades según funciones identificatorias diferentes. Básicamente las funciones pueden agruparse en tres tipos: jurídico-religiosas, ofensivo-defensivas, productivo-reproductivas (Kaës. 1996). En realidad ambos sentidos están en interrelación, pues, por ejemplo, en las organizaciones están presentes las instituciones. Las organizaciones tienen un carácter contingente y concreto, disponiendo, no de finalidades, sino de medios para lograrlas. Cuando la organización desplaza a la institución, la

burocratización del funcionamiento hace que se subordinen las finalidades al mantenimiento de las estructuras organizacionales como un fin en sí mismo. Diríamos con Castoriadis (1975), que lo instituido sustituye la función instituyente de la institución.

[Pág.108]

2. CONFLICTOS EN LAS ORGANIZACIONES, TENSIONES ÉTICAS.

Interrogados por las experiencias de trabajo comunitario significativas y ante la sugerencia de focalizar en una de ellas las reflexiones éticas posteriores, los psicólogos entrevistados fueron desplegando distintas áreas conflictivas de sus trabajos, suscitando así problemáticas éticas. Como ya afirmáramos, muchas de dichas reflexiones tomaron como referente los avatares en sus organizaciones de pertenencia, aún sin estar pensado por el dispositivo de investigación. En tal sentido, varias entrevistas mostraron una carga afectiva importante y un esfuerzo por repensar experiencias pasadas no del todo elaboradas.

Quizás la consigna a la que recurrimos en las entrevistas, facilitó la focalización en lo que algunos autores denominan organización convocante (Schvarstein y Gutman, 1988). Se trata de una organización en la que el sujeto se siente llamado a ser sujeto productor, lo que le demanda un proceso de reflexión profundo y permanente acerca de su rol y las interrelaciones con los otros roles. Esta profunda implicación con los valores y/u objetivos organizacionales tiene efectos importantes y perdurables, en tanto persisten aún después de abandonar la organización, como un escenario donde el sujeto ha podido recuperar un aspecto esencial de su condición humana, a saber, la necesidad de ser protagonista de su propio devenir. Siguiendo a Leonardo Schvarstein podemos coincidir que la organización convocante es un espacio privilegiado para visualizar y comprender la dialéctica producido-productor del sujeto, a partir de la confrontación y síntesis de los deseos transformadores y protagónicos, por un lado, y los límites que impone el contexto organizacional, por el otro.

Desde esta perspectiva las experiencias relatadas, los conflictos y situaciones organizacionales no resueltos, adquieren la importancia de aquello que llevó a los psicólogos entrevistados a comprometerse activamente en el desarrollo de la acción comunitaria. Ubica la reflexión en un contexto de acción instituyente, desde el posicionamiento por incluirse activamente en la trama de relaciones de poder con intencionalidad de cambio. Supone el intento, muchas veces desgastante y frustrante, de hacer prevalecer los mecanismos de asunción de roles por sobre los de adjudicación. Si en este proceso la impresión que se trasmite o la sensación que pueda quedar es la del sufrimiento, no es el padecer pasivo de la imposición de una racionalidad ajena e impuesta, sino la consecuencia del desgaste ante la detención no deseada de la dialéctica instituido-instituyente.

[Pág.109]

Una dimensión privilegiada de los conflictos en las organizaciones con implicancias éticas gira, como ya fuera señalado, en torno a las contradicciones entre los postulados teóricos y la acción concreta. La fuerte implicación de los psicólogos con los objetivos proclamados, de la cual se desprende una actitud de compromiso personal que supera la mera actuación profesional, no siempre es sostenida por la lógica que va guiando el accionar cotidiano. En este sentido, la mistificación y el recurso a la «novela institucional» (Joaquín Rodríguez, 1995), no necesariamente llega a ocultar las profundas distancias que se producen.

Corresponde señalar que la acción dentro del marco institucional, convoca a posturas personales y afecta profundamente la identidad de los educadores y sus proyectos de acción y de vida. Los educadores no estamos exentos del miedo despertado al actuar dentro de ciertos límites impuestos por las instituciones a nuestras intencionalidades transformadoras. Pocas veces hablamos de nuestros miedos institucionales, que son miedos profundamente ligados a nuestra condición humana. Miedos concretos, tales como el miedo al aislamiento, a la contradicción, a la dificultad de operar en los marcos institucionales, al riesgo que supone mantener una postura coherente, a la posible pérdida de un espacio de trabajo, a la postergación. Miedos que, en muchas oportunidades, nos paralizan y no permiten que visualicemos horizontes de acción. El miedo restringe nuestra visión, la recorta, la inhibe y despierta en nosotros una profunda ansiedad e inseguridad. A veces, esta situación se vuelve límite y el educador desespera de lo institucional lanzándose a nuevos espacios, supuestamente desinstitucionalizados, donde se encontrará nuevamente con el referente institucional. Paulo Freire oportunamente explícito esta experiencia de los miedos concretos. «Antes que nada, necesitamos reconocer que es normal sentir miedo. Sentir miedo es una manifestación de que estamos vivos. No tengo que esconder mis temores. Pero, lo que no puedo permitir es que mi miedo sea injustificado, que me inmovilice. Si estoy seguro de mi sueño político, entonces una de las condiciones para continuar ese sueño es no inmovilizarme en el camino de su realización. El miedo puede ser paralizante. Tengo derecho a sentir miedo pero, entre tanto, debo establecer los límites para cultivar mi miedo. Cultivarlo significa aceptarlo (...). Esta comprensión del miedo no es algo que me disminuye, sino que me hace reconocer que soy un ser humano. Dicho reconocimiento llama mi atención en el sentido de establecer límites cuando el miedo me dice que no debo hacer esto o aquello. Es preciso ponerle límites a mis miedos» (Freire, 1987:70-1). De ahí la importancia -según Freire- de construir mapas ideológicos, que nos permitan identificar formas de actuar y proyectos compartidos, facilitando alianzas y esfuerzos en común. Una vez más, como volveremos a reiterarlo hacia el final de este trabajo, los profesionales y educadores necesitamos [Pág.110] espacios colectivos donde podamos analizar nuestros miedos, en virtud de que el miedo puede inhibir profundamente nuestras capacidades de reacción. Una educación sin miedos supone la conciencia de los miedos concretos que acompañan nuestra acción, así como la necesidad de transformar una personalidad sumisa al miedo en una personalidad que logra controlar -con ayuda de otros- los límites impuestos por sus miedos.

«La institución manejaba muchos proyectos, algunos más rentables que otros; el slogan era el trabajo social, la comunidad, la marginación. En muchos casos era sólo un slogan, hasta para nosotros mismos también lo fue; entramos en el juego. No estábamos preparados para asumir una realidad muy compleja que desconocíamos. La mayoría de los proyectos fueron hechos desde un escritorio» (E. 10).

«El factor principal para que el proyecto no se continuara fue que no se pudo renovar el convenio y esto se explica porque resultó sumamente desagradable para la institución, porque implicaba trabajar con una población sobre la cual pesan multiplicidad de prejuicios» (E. 2)

«Detrás había una institución religiosa que determinaba y manejaba una cantidad de variables, desde la definición de un proyecto, la selección del personal, y las financiaciones. Uno de los elementos que siempre se manejaban era el trabajo con los pobres y la marginalidad, el trabajo con el hombre con carencias. A eso apuntaba cualquier medida que se tomara, más allá de su eficacia. Tenía efectos a veces muy nocivos y distorsionantes» (E. 10).

En otro plano, las acciones que en el terreno comunitario se llevan adelante, son señaladas por varios entrevistados como fuente de interrogantes éticas cuando ponen en juego concepciones en contradicción con los fines declarados. El peso de ciertas lógicas de funcionamiento de las organizaciones y su traslación mecánica a un ámbito diferente, más allá de intencionalidades manifiestas, recorta una problemática a considerar también desde la perspectiva ética. Son efectos no pensados, en tanto producidos por aquello impensado de la institución. La naturalización de cierta racionalidad guiando la acción, por ende su no cuestionamiento, se complementa con el desconocimiento de las racionalidades y estructuras organizativas comunitarias. Como consecuencia, los programas suponen un riesgo de imposición autoritaria, en contradicción con lo postulado.

«Uno de los aspectos donde la ética se jugaba era en algo así como el encuentro de dos lógicas diferentes: una lógica de funcionamiento institucional con una organización jerárquica que abarcaba mucho más que ese proyecto, con determinados objetivos y determinada relación y lugar en la sociedad; y una lógica del barrio, de su funcionamiento, de su organización, en donde por momentos se corría el riesgo de una especie de imposición, de determinados valores, objetivos, líneas y conductas» (E.7) [Pág.111]

«La institución en parte buscó formalizar algo que se daba espontáneamente, a través de una figura que era la de la cuidadora diurna. Pero también distorsionaba, porque ya la persona cobraba por tener durante el día a niños en su casa; al formalizar introducía variables de tipo económico y obligaciones. Se institucionalizaba una práctica espontánea» (E.7).

La apelación a la «conciencia crítica» parece ser dejada de lado cuando de lo que se trata no es enjuiciar lo macrosocial sino las relaciones que a nivel micro se despliegan a partir de la intervención externa. No suele enfatizarse en las relaciones de poder que atraviesan las prácticas, a todos los niveles y en todas las direcciones. Interrogarse sobre la incidencia de la intervención interna sobre los inestables equilibrios de poder locales, las alianzas y exclusiones actuadas sin una reflexión previa y un marco estratégico que le otorguen sentido y direccionalidad. Por momentos parece imperar el temor al caos que puede provocar tales develamientos y se opta por trasladar dichas cuestiones, sin duda centrales, al terreno de lo impensado.

«Tiene que ver con el límite entre una propuesta de trabajo con determinados objetivos e intencionalidad y la imposición en algunos niveles de determinadas modalidades y decisiones. Me pregunto donde está el límite entre cumplir con determinados objetivos, llevar la propuesta adelante e imponer determinadas cosas o no dar lugar a que el otro pueda tomar decisiones que tienen que ver con su vida» (E.7).

«El proyecto funcionaba en el centro del barrio, un local que había construido la comunidad; se planteaba todo el tema del uso del local: para qué se usaba, con qué fines. Previo a la instalación del proyecto el local se usaba para cumpleaños, velorios, etc, y una vez que el proyecto se comienza a implementar, se plantea que no se use para velorios, aunque sí para cumpleaños. Había una dificultad para definir hasta dónde la institución no estaba haciendo una apropiación indebida de ese espacio (...). Cuando muere una persona muy significativa para el barrio hubo vecinos muy enojados porque ese día el proyecto funcionó, había un campamento planificado y se hizo igual cuando, según ellos, debió haberse suspendido. Lo que se jugaba era cómo manejar determinadas situaciones: desde el proyecto estaba la preocupación por no paralizar la actividad con los gurises, en todo caso integrar lo que había pasado; y para los vecinos había que hacer algo más de luto, y decir no se funciona. En cuanto al manejo de determinadas situaciones, existía un cierto choque» (E.7).

Así como se trasladan formas de organizar las tareas y lógicas de acción, también se señala que se trasladan formas de percibir la realidad, pautadas desde el disciplinamiento profesional, con similares efectos de imposición. El peso del saber técnico se impondría violentando las singularidades de la realidad. Los cursos de acción por consecuencia, [Pág.112] aparecen predefinidos por las percepciones previas, sobre lo que supuestamente los técnicos sabrían qué hay que hacer, y la necesidad de los diagnósticos, unánimemente proclamada, reducida a ritual, sin mayor profundización ni efecto práctico.

«Tal cual como se generó este proyecto, se trabaja desde un disciplinamiento previo. Se parte desde lo que algunos llaman un campo estriado. No es que uno se acerca a la comunidad, escucha y en base a eso implementa acciones. Ya hay establecido un campo estriado que determina esa escucha, el paso posterior es encauzar eso que escucho hacia lo que a uno le parece que está bien, hacia cómo va a ser la vida de los otros. Y aquí es donde surge el problema ético.» (E.3).

La flexibilidad de las organizaciones para modificar lo inicialmente previsto a la luz de los requerimientos de la realidad, actualiza márgenes de decisión que parecen en muchos casos excesivamente limitados al contexto de condicionantes políticas y financieras, que determinan a priori lo que es importante hacer. La acción reflexiva de los equipos de trabajo comunitario, que evalúan la pertinencia y adecuación de los planes de trabajo, no siempre son debidamente tenidos en cuenta por planificaciones demasiado rígidas. Nuevamente aquí es posible encontrar la contradicción en propuestas que apuntan a incrementar el protagonismo de los beneficiarios pero lo hacen sin escuchar la participación de los agentes encargados directos de llevarlas adelante.

«Los énfasis en los diagnósticos tenían mucho más que ver con la dificultad de acceso al mercado de trabajo; la apuesta se orientaba a la reinserción en el sistema educativo y a mejorar las posibilidades de inserción en el mercado de trabajo. La población que respondió al proyecto no era necesariamente la que nosotros habíamos supuesto en el origen y eso obligó a redefiniciones sobre la marcha y a jerarquizar todo esto que tenía que ver con la socialización, ligada a la recreación y al tiempo libre. Existía como antecedente una relación con el liceo y demandas que venían de allí; lo que nos llevó a pensar que podíamos trabajar con aquellos chicos que estaban desertando. Una vez instalados, la población que acudió fue otra, vinieron muchachos desertores del sistema educativo, pero la impronta era otra. Tuvimos que bajar mucho el nivel de expectativas porque, finalizado el proyecto, podíamos evaluar aspectos subjetivos importantes pero no podíamos manejar números relevantes del tipo 'muchachos ubicados en lo laboral' o 'reinsertos'. Podíamos decir que habían mejorado la capacidad de vincularse o de desempeñarse en actividades expresivas o recreativas, pero que son cosas que tienen un impacto menor» (E.2).

El predominio de la acción en el terreno comunitario contribuye a otorgarle un cierto cortoplacismo e inmediatez, donde la lógica del producto se impone a la lógica del proceso, la cantidad sobre la calidad. La [Pág.113] profundidad de las intervenciones es desplazada por su amplitud como criterios dominantes de evaluación, lo que entra en abierta contradicción con la pretensión de permanencia y sistematicidad. Incluso en la propia dinámica de las organizaciones que actúan en este campo, es poco común la existencia de dispositivos estables de formación y promoción de sus integrantes, así como la institucionalización de las evaluaciones y sistematizaciones como componentes del trabajo y como herramienta de enriquecimiento y la formación permanente. La evaluación, ante tales ausencias, se transforma en la respuesta a las exigencias de informes a las agencias financiadoras, teñido por las reglas que impone el vínculo

establecido con las mismas, donde la necesidad de legitimación de la organización es condición de su sobrevivencia.

«Los resultados hacia el afuera se exageraban; los niños que se fugan tienen poca permanencia, el vínculo pasa de una idealización rápida al desgaste y saturación progresiva, es bajísima la tolerancia a la frustración. Entonces, el gurí permanecía un tiempo y desaparecía, los resultados eran escasos, en cuanto a sacarlos de la calle. Pero se manejaban resultados de tipo cuantitativo: cuantos gurises, cuanto tiempo, y lo cualitativo del vínculo no aparecía. Había un gran malestar por la disociación entre aquellos que estaban en contacto con los gurises y valoraban determinadas cosas y aquellos que evaluaban o presentaban los trabajos hechos. Eran muy frecuentes los intercambios con ONGs, y se hacía una sobrevaloración donde muchas veces se falseaba lo real» (E. 10).

La violentación ética del campo comunitario opera también desde la desinformación de las estructuras y procedimientos organizativos que sostienen los proyectos. Estas redes de poder, saber y recursos, no son ni explicitadas ni explicadas a la gente con la cual se pretende, desde lo discursivo, llevar adelante un proyecto. Desde esta práctica, se tiende a instalar un tipo de vínculo asimétrico y vertical, que supone para la comunidad un recorte significativo de su posibilidad de incidir y una mayor vulnerabilidad a los frecuentes y, muchas veces, caprichosos cambios en las políticas y propuestas de trabajo. Por el contrario, para una ética de la autonomía la explicitación y el diálogo sobre las condiciones que posibilitan y condicionan la suerte de una propuesta de trabajo comunitario debería ser un elemento íntimamente vinculado a la acción.

«En la relación con la comunidad es necesario que estén definidas las reglas de la gestión y de la institución; saber hasta dónde se va a llegar, cuales son los movimientos que se van a hacer. Está todo el tema de que los proyectos se van, desaparecen. La gente no sabe los tiempos de duración de los proyectos, ven que desaparece y cae otro, como una cadena; esto pasa en cantidad de trabajos a nivel comunitario. En este proyecto quedó como en el debe el manejo o más bien el no manejo del fin del proyecto; [Pág.114] fue muy poco feliz. También había cosas que se decían que se iban a hacer y después no se hacía tal vez por dificultades nuestras» (E.1).

«El tema de las reglas claras en cuanto al manejo de la información, exige desde los profesionales una responsabilidad mayor. Sabemos el destino que puede tener el manejo de la información, cosa que la población beneficiaría muchas veces no sabe. También el tema del poder y su distribución tiene que ver con el tema del dinero y su utilización, así como con el tema de la información y la toma de decisiones. Hay circunstancias en que uno cree que podría hacer cosas, con márgenes para moverse que no lo tiene la población beneficiaría; es muy difícil decidir qué se hace con eso» (E.2).

«Es importante tener en cuenta la red de instituciones relacionadas con la temática en la que uno trabaja, como el caso de la minoridad. Siempre traté de incentivar la mayor cantidad de vínculos en el afuera y darle a este sujeto la mayor cantidad de información y perspectivas. Nosotros estábamos enmarcados en una institución religiosa y eso era muy limitante. Estos niños tienen un manejo amplio de los recursos del afuera, han sabido sobrevivir a condiciones muy precarias, por eso cuanto mayor sea el abanico de recursos y vínculos, mejor. Hay que manejar lo institucional, la escuela, los padres, no quedarse encerrados en una sola relación» (E.10).

«La ética en este programa es muy importante, en el sentido de que tratamos de proteger a la población de los muchos manoseos a los que se ve sometida. La gente con escasos recursos es más vulnerable que una persona más informada a procesos no éticos, a iatrogenias médicas, psicológicas y sociales. Muchas veces llegan ONGs a las que les financian proyectos, van a trabajar dos meses con la gente pobre, no les sale y se

olvidan. Los manosean con entrevistas, encuestas, les tratan de sacar todo para ellos y después 'a otra cosa'; eso no es ético» (E. 14).

Desde las propias condiciones de surgimiento de los proyectos, en el trabajo comunitario aparece fuertemente un nivel de determinación institucional que define a partir de ciertas relaciones de poder, políticas y criterios de acción y evaluación. Nos referimos a cómo el peso de la cooperación internacional, pública y privada, sus opciones, fluctuaciones y condiciones marca decisivamente los avatares de las organizaciones del trabajo comunitario. La competencia en el acceso a recursos económicos cada vez más escasos, parece pautar un modo de relacionamiento que tiende a reproducirse a lo interno y entre las diferentes organizaciones. Las estrategias de lucha por la obtención de estos recursos se mueve con reglas propias, por lo general bastante alejadas a los planteos proclamados, pero con efectos éticos en las acciones que luego se llevan adelante.

«Las cosas salen porque alguien más o menos conocido larga un proyecto y surge interés. En los 90 supuestamente iba a venir financiamiento [Pág.115] para proyectos de drogas; la dirección tenía la expectativa de recibir una buena financiación y quería tener un proyecto que trabajara en el tema. Se aprovechó la coyuntura y se elaboró el proyecto pero no resultó lo que se esperaba con respecto a la financiación. Igual quedó el proyecto, aunque sin una parte importante de la expectativa institucional, quedó un poco a la deriva (...). Luego hubo un corte abrupto; a partir de un problema institucional el director pasó a otro lugar y el proyecto quedó sin director. Sumado a que en el barrio hubo problemas con uno de los pibes, por rapiña; en una semana el proyecto se cortó totalmente» (E.1).

«Se empieza a gestar un problema que hoy puedo decir que es ético: íbamos con algo armado y previsto por nosotros de acuerdo a nuestros intereses y los de las financiadoras. En sus países tenían controlado el tema del sida pero lo veían fuera de control en el tercer mundo y temían que pudiera revertírseles. Los jóvenes de acá, cuando fueron convocados, planteaban temas que tenían más que ver con su ubicación en la familia, en el ámbito comunitario, en la sociedad; con el lugar del joven en el Uruguay, con una población envejecida, con la falta de lugares y perspectivas laborales y existenciales» (E.9).

«Era un proyecto con una muy buena financiación extranjera, pero cuando se trataba de mejorarlo no se lo jerarquizaba. Llegaba dinero para el proyecto, el cual se redistribuía según otros intereses. Quien manejaba el nivel más político, sin contacto directo con los menores, evaluaba, proponía, jerarquizaba. Había una utilización de la situación de la minoridad abandonada para captación de recursos que después se utilizaban con otros fines (...). En un principio se pensó en una casa refugio, pero la realidad requería otras variables. Lo económico no permitía incrementos hacia otras propuestas: seguimiento de los gurises, contacto con la familias, más horas de trabajo. Había un distanciamiento entre el discurso y la puesta en marcha; la institución planteaba una serie de postulados y a nivel de lo económico se manejaba con otros» (E.10).

«Se aspiraba al manejo de la información por otros que no realizaban tareas de campo y en eso hay que ser muy cuidadoso. Es gente que se vinculó con el proyecto desde instituciones participantes: sociólogos, directivos o departamentos que solicitan información. Se nos exigía el llenado de fichas con datos que entendimos que de ninguna manera debían ser comunicados y que incluso ni siquiera el que realiza la tarea los puede recoger; sería muy agresivo o intrusivo» (E.2).

[Pág.116]

3. LA GESTIÓN COTIDIANA, LAS INSATISFACCIONES Y EL SUFRIMIENTO EN EL TRABAJO COMUNITARIO.

En varios momentos el énfasis fue puesto en las particularidades de las organizaciones, sus tradiciones y estilos dominantes de intervención, así cómo en la inscripción que tales prácticas tienen en el imaginario colectivo y en la propia representación mental de muchos de sus componentes. La reproducción de rutinas y prácticas, que por otro lado se propone abandonar, habla de la vigencia de ciertas inercias institucionales que actúan como resistencia al cambio y se agregan al conjunto de factores que afectan el trabajo en las comunidades. El mantenimiento de procedimientos organizativos que sólo se justifican desde el cumplimiento de normativas establecidas, expresa la distorsión y a veces el vaciamiento de las finalidades institucionales. En otros casos los movimientos instituyentes quedan abortados en alianzas de resistencias que pueden partir de actitudes y prejuicios muy influidos por la ideología dominante, anclada en los colectivos sociales y particularmente en alguno de sus portavoces, con los cuales la institución tiende a priorizar acuerdos.

«Hasta qué punto en un proyecto institucional las reglas no están claras (...). Se largan los proyectos, se aprueban, se financia, se ve qué pasa y si empiezan a andar mal, se corta» (E.1).

«Trabajar con esta población de jóvenes suponía a veces tolerar determinadas situaciones frente a las cuales estábamos en mejores condiciones los que veníamos del ámbito privado. Se generaron conflictos entre ambas instituciones; por ejemplo, el tema de la carga horaria y la forma en que se distribuían las horas generó mucho problema» (E.2).

«A nivel del grupo de trabajo hay un compromiso sui generis, se supone que se sale al barrio y se va hacer equis cosa. Lo que sucede es que opera una especie de estilo de lo que entendemos por 'empleo público'; estar en un barrio, con gente, es más complicado. Se hacen cosas que en otros ámbitos no se harían; por ejemplo: quedar comprometido a algo y no ir. De esta manera, se hace un trabajo poco profesional y hay un problema de responsabilidad ética» (E.1).

«En el pedido del barrio había un componente latente, capaz que con un funcionamiento ideológico más parecido a la institución: algo así como que venga una institución como ésta a poner límites. En la medida en que el proyecto se hacía cargo de esto también tiene que ver con la ética» (E.7).

[Pág.117]

«El planteo iba con un cierto nivel de acuerdo con representantes de la organización comunitaria, y eso era otro tema: una cosa era el nivel de los que funcionaban como portavoces de la organización del barrio y otra cosa era el nivel del sentir de la gente» (E.7).

Insertos en organizaciones que, por un lado convocan un grado de movilización personal y afectiva importante y por otro someten a sus integrantes a la confusión e incertidumbre acrecentadas por el peso de contradicciones no resueltas, varios de los psicólogos entrevistados dieron cuenta de los pesares, tensiones e inseguridades que supuso su pasaje por dichas experiencias. Se produce así un vaciamiento de las finalidades que van minando la utopía institucional, lo que, para Kaës, constituye una de las fuentes constante de sufrimiento. «La falta de ilusión institucional priva a los sujetos de una satisfacción importante y debilita el espacio psíquico común de las cargas imaginarias que han de sostener la realización del proyecto de la institución, disponer la identificación narcisista y el sentimiento de pertenencia en un conjunto suficientemente idealizado para afrontar las necesidades internas y externas» (Kaës, 1996:60). El

malestar detectado deberá servirnos para reflexionar sobre las condiciones de trabajo que están actuando a nivel de estas organizaciones y que llevan a confluir en vivencias de insatisfacción profundas, para poder resignificarlas en un sentido ético.

«Son problemas éticos porque en el relacionamiento con el barrio estas cosas no están transmitidas; uno tiene la espalda cubierta a medias en la institución. Uno traza los objetivos en el barrio, pero hay cosas que no están en las manos de quienes lo hacen» (E.1).

«También tiene que ver con el poder en la disputa de cuotas y márgenes de poder entre los distintos actores involucrados en estos proyectos. Es sumamente difícil de resolver; a veces quienes estamos involucrados en la acción tenemos visiones distintas respecto a las fuentes de financiamiento o a las instituciones que acuerdan con nosotros y que en definitiva tienen el poder de decidir si el proyecto se continúa o no. A veces los técnicos abordamos ingenuamente el trabajo en estos proyectos sin asegurarnos determinadas condiciones de trabajo» (E.2).

El psicólogo, en tanto integrante de equipos técnicos, aparece en estos casos «poniendo la cara ante la comunidad», portando un discurso y una propuesta, que una serie de indicadores y hechos observados en la dinámica de las organizaciones le hacen dudar. La organización como encuadre que sostiene y permite el desarrollo de procesos de intervención y aprendizaje entra en crisis. El doble discurso institucional se refleja en la subjetividad tensionada de sus participantes.

«Había que lidiar en dos aguas: uno era el trabajo de campo como parte del equipo donde era un integrante más, eso era lo que yo priorizaba.

[Pág.118]

Y por otra parte, todo este malestar institucional. Mi postura era a favor de los que trabajábamos directamente; lo otro, si bien pesaba había que dejarlo de lado; si no, no habría permanecido cuatro años trabajando» (E. 10).

«El técnico queda a mitad de camino: posee determinada información que le es brindada por los beneficiarios del proyecto sobre la base de un vínculo de confianza y debe manejarse de acuerdo a determinado código de reserva. Los jóvenes esperan, por supuesto, que no se informe a la policía o al juzgado; se sabe que el conjunto del equipo técnico va a manejar la información, pero se aspira a que no salga de ahí. Por otro lado, desde lo externo, hay determinadas expectativas y demandas e incluso presiones. Una de las áreas de conflicto permanente es la salida a los medios de comunicación. Quienes invertían en ese proyecto aspiraban a que esas experiencias, poco frecuentes con esa población, pudieran adquirir un cariz espectacular con los medios y aumentar el impacto público para que después fuera tomado en cuenta por organismos públicos o fuentes de financiación. Los medios no siempre manejan bien la información; hubo experiencias muy malas, hubo conflicto cuando el equipo se negó al acceso de la prensa a los lugares de trabajo de campo; sobre todo el problema se generaba cuando implicaba tomas de televisión y notas. La mayoría de las veces esto fue un factor de tensión con la institución y las financiadoras, pues el equipo se resistió, después de haberlo conversado con los muchachos, para tomar una decisión» (E.2).

La acumulación de tensiones y las dificultades para resolverlas, expresa una dinámica frecuente en las organizaciones vinculadas a la acción comunitaria. Más allá de los dinamismos psicosociales e institucionales imperantes, tiene como efecto la imposibilidad de enriquecer el trabajo con la experiencia de sus integrantes y de elaborar un registro vivencial de sus protagonistas. La reflexión sobre la propia práctica y la sistematización de dicha reflexión son instrumentos privilegiados para evitar la repetición de experiencias y errores, el eterno partir de cero, favorecido además por la rotación de los integrantes, sin que se prevean mecanismos eficaces de «pasaje de

posta», lo que condena a la fuga continua de parte significativa de la experiencia institucional y de los aprendizajes generados.

«Fue una experiencia muy rica pero que quedó trunca; la situación me hastió, me generaba grandes frustraciones y decidí abandonar. Ahora me parece interesante reflexionar sobre la experiencia» (E. 10).

«Uno tiene que tener claro cuales son las reglas que van a dirigir la gestión y el trabajo, así como los tiempos y los espacios de acción; más aún en la práctica comunitaria» (E.1).

La inexistencia de disposición real y de espacios específicos para pensar lo institucional actúa como agravante. La participación tantas veces proclamada, no siempre se practica a nivel de las organizaciones, donde [Pág.119] no es raro observar la prevalencia de mecanismos antidemocráticos. Se plantea la necesidad de cuestionar las relaciones de dominación y promover el protagonismo de la gente, pero no se pone el mismo énfasis respecto a los propios educadores a lo interno de sus organizaciones. Situación que no se supera en las frecuentes convocatorias al «intercambio de experiencias», las cuales, como critica uno de los psicólogos, normalmente no logran superar un nivel muy superficial. Estas ocasiones parecen tender a reproducir dinámicas y juegos de poder a veces poco enunciados.

«Esta experiencia fue bastante en solitario. Había cosas que se compartían con otras instituciones; pero específicamente comentar temáticas en relación a lo ético, nunca se dio. Eran encuentros puntuales donde pesaba más lo anecdótico y menos lo reflexivo. Hay como una situación de recelo al intercambio, me resultó difícil mostrar lo que se estaba haciendo, los errores. Aunque de repente había otros proyectos muy similares, todo el mundo era receloso; se compartía desde un nivel más intelectualizado, no mostrando *tu clínica*, es decir las dificultades y como las fuiste resolviendo» (E. 10).

Los problemas de comunicación parecen atravesar el campo del trabajo comunitario, se verifica a lo interno y en las interrelaciones con otras organizaciones. Esta problemática también es señalada por Rosa María Torres (1988) referida a la educación popular. Si bien constituye una afirmación consensual el reconocimiento de la inseparabilidad entre educación y comunicación, ello no obsta que en este terreno, la práctica nuevamente cuestione los dichos. Uno de las dificultades señaladas es la circunscripción de la temática comunicacional al diálogo entre educadores y educandos, cuando en realidad comprende toda una trama de ámbitos y relaciones entre los diferentes sujetos implicados. Es decir, las relaciones entre los educandos, entre éstos y sus organizaciones de pertenencia, y con las organizaciones de educación y otras afines. «¿Qué puede lograr un excelente nivel de diálogo entre educadores y educandos en el mar de incomunicación que suele prevalecer entre y al interior de sus respectivas organizaciones/instituciones?» (Torres, 1988:29). Nada más significativo que la fragmentación, atomización y dispersión de esfuerzos entre experiencias similares, y muchas veces geográficamente cercanas.

Cabe señalar que esta fragmentación constituye un serio obstáculo a la construcción de alternativas a una ética del mercado, en el terreno comunitario. Probablemente nos encontremos ahora en un período de decantamiento y de análisis crítico respecto a numerosas experiencias comunitarias. Día a día se tiene la impresión de que son innumerables las experiencias que se desarrollan con comunidades. Distintas profesiones, técnicos y educadores no se resignan a las limitaciones impuestas y luchan denodadamente por provocar cambios sobre la base de un diagnóstico de [Pág.120] las experiencias anteriores. Los espacios de formación, los talleres y seminarios que tocan la temática comunitaria hoy tienen muchos más participantes que en otros momentos. Signo de que el espacio comunitario está construyendo alternativas; signo de que los

educadores están apostando a una educación cualitativamente superior y más eficaz. Si bien en este capítulo pusimos énfasis en un aspecto muchas veces olvidado -lo institucional- al final parece oportuno señalar que la práctica social no se reduce, ni mucho menos, a las lógicas institucionales. Hoy preferimos hablar de movimiento de educadores populares, de espacios comunitarios, de **redes**. Se nos ocurre que esto revela un avance significativo: el trabajo comunitario no es la suma de proyectos, organizaciones y centros. Se enmarca en la construcción de un movimiento, con un fuerte componente cultural, donde emergen las «redes sumergidas», como lo analizó originalmente Alberto Melucci. Como señala este autor, sufrimos de una «miopía de lo visible.» Dicha miopía es « (...) propia de un enfoque que se concentra en los aspectos mensurables de la acción colectiva (...), mientras que descuida o infravalora todos aquellos aspectos de esa acción, que consisten en la producción de códigos culturales (...). De hecho, cuando un movimiento se enfrenta públicamente con los aparatos políticos en cuestiones concretas, lo hace en nombre de los nuevos códigos culturales creados en un plano de acción oculta, que es bastante menos ruidoso y más difícil de medir» (Melucci, 1994:125). Lo organizacional y las lógicas institucionales no pueden acallar la riqueza de producción de códigos culturales. Un desafío para los psicólogos y los educadores está en superar esa ceguera de lo visible, en abrirse a la lectura de las resistencias; actitudes de las que tanto necesitamos para construir fortalezas y para ayudar a la consolidación de redes.

[Pág.121]

CAPITULO 6: (Giménez)

LA PARTICIPACIÓN COMO TERRITORIO DE CONTRADICCIONES ETICAS.

En el trabajo comunitario la palabra participación es una de las más nombradas, aunque en su formulación con frecuencia se expresan diferentes significados; constituye sin duda una de las ideas fuerza que articula los planteos de la Psicología Comunitaria. Está presente como objetivo en la casi totalidad de proyectos de trabajo, y se alude con frecuencia a ella en la práctica cotidiana, ya como finalidad, ya como pilar metodológico básico. No obstante ello, y como antes se mencionaba, frecuentemente se refiere a cuestiones diferentes o al menos se enfatiza en aspectos diferentes cuando se utiliza la noción de participación. Víctor Giorgi ha escrito que «se trata de una expresión cargada de ideología cuyo verdadero significado debe buscarse en la estructura y la intencionalidad de la propuesta que la contiene» (Giorgi, 1995:5).

La importancia de reflexionar en torno a la participación radica en su carácter extensivo, no sólo en relación a la práctica social, sino a la concepción de una democracia con participación ciudadana, construida sobre la base del protagonismo de los sujetos, movimientos y organizaciones en la toma de decisiones que los afectan. Como ya lo hemos señalado, la categoría de participación no puede ser entendida como autogestión de la pobreza por parte de los pobres. Es preciso estar atentos para que, más [Pág.123] allá de nuestras intenciones, no terminemos actuando de forma funcional en relación al **proyecto neoliberal y a la estrategia de globalización**. Dicha estrategia supone una alianza global para la democracia, impulsada hegemónicamente por los países capitalistas centrales y a la vez, una delegación hacia los países periféricos de la tarea de una reforma del Estado, donde la descentralización juega un rol preponderante. A lo que se une la necesidad, también impulsada por dicha estrategia, de implementar políticas sociales que compensen el deterioro sufrido por los sectores más vulnerables, tratando de implicarlos en la autogestión de las estrategias de sobrevivencia. Con lo cual, una

participación acotada (participación restringida), se convertiría en un requisito de la estrategia de globalización (Coraggio, 1992: 7; Rebellato, 1996d: 27).

124

1. MITO Y AMBIGÜEDADES DE LA PARTICIPACIÓN.

La dosis de «ambigüedad» del término, al decir de Rodríguez Brandao, lo lleva incluso a cuestionar su pertinencia. «Participación es hoy una palabra que parece servir tanto a Ernesto Cardenal como a Pinochet... en sí misma la idea de la participación no significa ninguna cosa» (Rodríguez Brandao, 1990:104). Desde la perspectiva de las prácticas sociales con intencionalidad ética de cambio, la cuestión de la participación remite fundamentalmente a la cuestión del poder. «El desafío de la participación está en saber a qué tipo de poder concretamente sirve, y por lo tanto a qué proyecto de 'desarrollo' o de transformación' apunta. Así, comprender el valor de la participación popular y trazar su estrategia exige pensar antes la cuestión de la producción social de poder de las clases populares a través de la participación» (Rodríguez Brandao, 1990:105).

En el amplio universo de los usos (y abusos) del término pueden encontrarse al menos cuatro líneas argumentales con diferente nivel de énfasis en una u otra. Podemos pensarlas como argumentaciones políticas, éticas, económicas y técnicas. En un sentido político la participación resulta un fin en sí como camino del fortalecimiento de las democracias; la ampliación de las formas de participación se considera fundamental para el desarrollo de la convivencia ciudadana. Desde el punto de vista ético se enfatiza en el pasaje de la gente a un rol de sujetos activos y no meros objetos de prácticas externas, las ideas de protagonismo y autonomía se asocian fuertemente a la de participación, así como la reivindicación de los derechos de la gente a incidir en aquellos asuntos íntimamente vinculados a sus condiciones de vida. En los últimos tiempos también son frecuentes argumentaciones en pos de la participación sustentada en criterios de eficacia y sobre todo eficiencia: ante la insuficiencia de los recursos necesarios para cubrir las necesidades existentes, la participación de la gente (entendida en la mayoría de los casos como colaboración) resultaría la vía por excelencia para incrementar la eficacia de los proyectos sociales. Por último, se acude a argumentaciones técnicas cuando se hace de la participación una herramienta necesaria a todo proceso de intervención social para enriquecerse con la información que aporta la gente, adecuarse a sus necesidades y posibilitar la ampliación de sus conocimientos y competencias, así como enriquecerse a partir de los propios aportes de la gente.

No es infrecuente que en un mismo discurso se acumulen uno y otro tipo de argumento, aunque un análisis somero muestre como no [Pág.125] necesariamente son compatibles. A vía de ejemplo, desde diversos organismos internacionales y al amparo de políticas sociales de corte compensatorio, se impulsan proyectos de marcado corte asistencialista que incluyen la participación, pero que poco tienen que ver con la profundización democrática o el incremento de los niveles de protagonismo popular. La participación declamada, tiene en la mayoría de esos casos, un sentido utilitario, y está limitada a la cooperación o colaboración con acciones planificadas por otros actores y en espacios generalmente alejados al lugar donde se espera que la gente actúe. En tales circunstancias la participación es más simbólica que real, y su desarrollo tutelado parece constituir la en una forma de encubrir el mantenimiento de formas de sometimiento. La inclusión de la idea de participación en el contexto del modelo de la beneficencia, la reduce a la propuesta de adherir e integrarse al plan diseñado desde fuera por alguien que, unidireccionalmente, se supone sabe lo que es bueno e instrumenta los medios adecuados para el logro de tal finalidad.

Desde el modelo de la autonomía, no se desconocen las ventajas instrumentales en términos de eficacia y eficiencia, que tienen las propuestas participativas, y necesariamente se debe aspirar a incluir tales dimensiones. La cuestión pasa por enunciar el sentido profundo del trabajo comunitario en tanto se orienta a facilitar la participación de los sujetos singulares y colectivos en la decisión de sus fines. El principio fundamental es el respeto por la autonomía y la toma de decisiones comunitarias, lo que exige estimular, facilitar e incrementar el poder de la gente y sus organizaciones, algo generalmente evitado por las aludidos proyectos enmarcados en las políticas compensatorias, en tanto potencial cuestionador de las mismas.

Antonio Ugalde (1987) ha estudiado la inclusión de la participación en los programas de salud de América Latina, observando en numerosas experiencias la reiteración de errores y fracasos, así como su utilización última con fines extraños a los proclamados. Se toman como antecedentes inmediatos los programas para el desarrollo rural que desde la década de los 50 Estados Unidos impulsa en diferentes países latinoamericanos, con el fin de promover la modernización entendida en términos de industrialización. Para ello resultaba necesaria la incorporación de importantes masas de campesinos a la sociedad de consumo, modificando las modalidades tradicionales de producción agraria y desmantelando el sistema de tenencia latifundista. El fracaso de tales iniciativas se atribuye a un sistema de valores tradicionales opuestos a la modernización que fundamentaba la resistencia de los campesinos a tales propuestas. De esta evaluación se desprende la necesidad de incluir la participación como clave para los programas de desarrollo rural y autoayuda, que durante la vigencia de la Alianza para el Progreso tendrán un importante impulso y [Pág.126] que por lo general tenderán a desplazar las instituciones tradicionales de las poblaciones objeto de los programas.

Los escasos resultados develan, según Ugalde, el profundo error y desconocimiento de los planificadores, (y la actitud tecnocrática y autoritaria, agregaríamos nosotros), de las características de los valores y de las formas comunitarias de organización, así como el desconocimiento de su potencialidad para aportar al mejoramiento de las condiciones de vida. No obstante tales programas habrían cumplido con otros objetivos no declarados: introducir valores consumistas en la población, liberar fondos luego utilizados con otros objetivos, y constituirse en un dispositivo de control social. En este último aspecto, destaca el uso de los programas participativos para controlar las organizaciones comunitarias de base, captando líderes o inclusive utilizando la violencia para neutralizarlos. En los casos que las organizaciones generadas desde los programas impulsan un proceso autónomo, rompiendo con los controles establecidos, generalmente son catalogadas de subversivas y son reprimidas. A pesar de tales fracasos en la década del 70 casi todos los gobiernos de América Latina impulsan programas de salud que incluyen la participación como estrategia medular y cuya evaluación vuelve a repetir la historia de errores y manipulación. Tales programas tienen en común dos puntos de partida falsos que operan como supuestos básicos a los que luego también se acude para explicar por qué las cosas no salen como se las preveía, a saber: la gente tiene valores y hábitos inadecuados y no puede organizarse por sí misma. A consecuencia de ello, la población es responsabilizada de su propia condición, en otra versión de culpabilización de la víctima, y donde al mismo tiempo que se priorizan los aspectos de carencia o minusvalía se niegan sus potencialidades intelectuales, organizativas y creativas.

Este desarrollo nos permite apreciar cómo detrás de planteos supuestamente participativos se enmascaran dispositivos de poder que no hacen más que perpetuar la situación de subordinación de quienes supuestamente serían beneficiarios de tales propuestas. Bienintencionadas o no, tales prácticas ponen en juego desde el punto de vista ético, una concepción de sujeto pasivo, al cual el agente externo estimula a partir

de su planteo, como portador inicial de la participación. Se desconocen las diferentes modalidades a través de las cuales los colectivos humanos, desde siempre, han construido para enfrentar los problemas de la cotidianidad. En otros casos planteos honestos de participación autónoma son capturados en la práctica por modalidades de acción asistencialistas, que reproducen la situación de sometimiento, aunque a nivel discursivo, los planteos sigan siendo de fomento a la participación.
[Pág.127]

2. CONSTRUYENDO LA PARTICIPACIÓN EN FORMA INTEGRAL.

«Los bienes simbólicos a los que nos referimos, implican un cambio en los valores y actitudes de las personas; de alguna manera, un cambio radical: pasar de ser producto de las circunstancias, a ser actor, protagonista de su historia personal y colectiva. El cambio personal en la autovaloración, en tener proyectos, en sentirse con poder-de-hacer, se entrelaza con prácticas colectivas y solidarias para permitir la generación de actores que significan quizá la única alternativa real para el logro de un mayor bienestar bio-sico-social» (Barrenechea y otros, 1993: 140-3).

Una **concepción integral de la participación** debe contener al menos tres de los sentidos principales que connota el término: **formar parte, tener parte y tomar parte.** Participar es en primer lugar formar parte, es decir pertenecer, ser parte de un todo que lo trasciende. En cierta medida, tal sentido puede ser visto como limitado, se usa para aludir la concurrencia a una movilización, la asistencia a un evento, el uso de un servicio, con énfasis en lo cuantitativo sobre lo cualitativo. Pero también puede ser visto en su sentido más profundo, como la base sobre la cual es posible el despliegue de otros procesos: el sentimiento de pertenencia contiene el germen del compromiso con el todo en el cual uno se siente incluido. Saber que se es parte de algo es también en potencia, saber que ese algo se construye también con mi aporte. Por tanto se desprende una actitud de compromiso y responsabilidad por los efectos de mi acción, es decir por las consecuencias de mi singular modalidad de incluirme-influir en ese todo. Un segundo sentido de participar es el de tener parte, es decir jugar algún rol o tener alguna función en ese todo del que uno se siente parte. Este sentido supone el juego de lo vincular, de mecanismos interactivos de adjudicación y asunción de roles, del interjuego de posiciones y depositaciones, de procesos de cooperación y competencia, de encuentros y desencuentros, comunicación y negociación mutua. La presencia del conflicto es parte ineludible del tener parte, constituye su motor y en la medida que se lo sepa reconocer y actuar en consecuencia, sin generar situaciones estériles y paralizantes, conforma uno de los pilares básicos de todo proceso participativo. Por último tomar parte, es decir decidir, completa la idea de lo participativo. Pone en juego un tercer aspecto como es la conciencia de que se puede y se debe incidir en el curso de los acontecimientos, a partir del análisis crítico de las necesidades y problemas, la evaluación lúcida de las alternativas y el balance de los recursos disponibles (la participación es un derecho). La toma de decisiones [Pág.128] colectiva encarna la concreción de la participación real, y constituye la vía para el ejercicio del protagonismo ciudadano. A ella se alude una y otra vez en los proyectos sociales, pero también es frecuentemente dejada de lado en la práctica de la mayoría de dichos proyectos.

La participación, en tanto, modalidades de formar, tener y tomar parte en los asuntos de la cotidianidad, constituyen dimensiones fundamentales de toda comunidad, y por tanto pre-existen al arribo de los programas y los profesionales que pretenden impulsar acciones participativas. El agente externo interviene en una realidad social diferente a la suya, es decir, se incluye en un cierto devenir social que lo precede y que continuará a

posteriori de su intervención. Tal devenir tiene sus propias pautas y singularidades socio-culturales, en las cuales debemos incluir redes de comunicación y participación, modalidades instituidas de resolución de conflictos y de toma de decisiones, la mayor de las veces poco visibles para el recién llegado. Son las formas tradicionales de participación y organización comunitaria que se construyen en la compleja dinámica de la vida cotidiana, y que también vale decir reciben la influencia ideológica de la cultura dominante a la cual no son ajenas. La pretensión de algunos programas y técnicos de crear participación es, por lo menos, ignorante de las complicadas redes vinculares que sostienen a los colectivos humanos y supone en los hechos una perspectiva ética poco respetuosa de las peculiaridades locales, frecuentemente derivada de una visión etnocéntrica y autoritaria.

Desde el modelo ético de la autonomía, como paradigma ético para fundamentar las prácticas sociales transformadoras, el reconocimiento de las condiciones de participación existente, su estudio reflexivo y comprensión, son factores fundamentales para desarrollar acciones que favorezcan el protagonismo y el desarrollo de las potencialidades de los sujetos. Desde las entrevistas varias intervenciones caminan en ese sentido, como un proceso de búsqueda de las mejores condiciones para el desarrollo de las propuestas de cambio.

«Nosotros empezamos a hacer un trabajo y, como manera de entrar a la comunidad, que el trabajo hablara por nosotros. Como diciendo: miren hay niños de calle, y se puede trabajar desde un cierto modelo educativo. Antes había vecinas que sacaban a pasear a los nenes, policías que se relacionaban de cierta manera con los niños, la Junta, la esposa del Intendente, cada uno hacía su trabajo. Nosotros venimos de afuera y decimos: 'esto existe y nosotros proponemos esto'. A partir de ahí convocamos a agentes comunitarios que se integran a la propuesta en forma honoraria, trabajamos junto a ellos para que vayan viendo la problemática, atendiéndola y previendo la transferencia» (E. 13).

Convocar a la participación es un ejercicio frecuente, y poco [Pág.129] problematizado, más allá de las reiteradas quejas de los agentes comunitarios por la poca respuesta que tienen sus convocatorias. En tales quejas se vehiculizan por lo común las frustraciones de los convocantes que por lo general tienden a depositarse masivamente en quienes no respondieron de acuerdo a sus expectativas. Vale decir las expectativas de los convocantes, dado que las expectativas de los convocados no siempre son cabalmente tenidas en cuenta. La interrogante de qué supone y desde qué lugar se coloca quien convoca a la participación fue tomada en otra entrevista.

«Nuestro trabajo ha apuntado a organizar, dado que no había ningún tipo de organización barrial. Al largarse centralmente el curso de promotoras de salud, se tuvo una de las presencias más fuertes; hoy son vecinas cuestionadas pero con una presencia permanente en el programa. Sigue costando activar la participación, yo ya me conformo con pocos vecinos pero que participen, las convocatorias masivas de vecinos no funcionan. Atravesado por múltiples circunstancias, la gente está cansada, ha sido manoseada, no tiene tiempo o ganas, **hay un individualismo muy prendido**, la solidaridad es un valor bastante perdido. Por eso es bastante difícil promover la participación» (E.12).

«La participación es una palabra que no uso, hablo de construcciones y colectivización de saberes, de producción. Se construye entre los que están construyendo. La participación me lleva a pensar en algo que hay que promover, y si promovés algo, ese alguien que lo hace, hace de última un ejercicio de poder; "yo voy y promuevo que los demás participen en algo que es lo que yo quiero o considero buenísimo"(...). Si yo convoco a algo sigo estando de líder y soy la que promuevo. Si largo algo que considero

bueno, genero movimientos y en todo caso actúo como un facilitador, y tiene que ver con la ética también la continentación de esto que se moviliza» (E.6).

«Hay otra manera de ver esto. Voy con algo que considero bueno, llevo por ejemplo una concepción de salud y la ofrezco. No sé si apuesto a la participación, yo largo esto como disparador y genero una serie de movimientos, empiezan a funcionar una serie de dispositivos comunitarios, resonancias, multiplicaciones; no en una convocatoria a participar. Es muy distinto convocar: 'Uds. tienen que participar en esto que propongo, un programa con cantidad de puntos, acciones, organigrama, etc.'; a largar algo para que los demás se lo apropien, usen y vean que hacen» (E.6).

Mario Testa (1988) ha diferenciado modalidades concretas y abstractas de la participación de acuerdo a las condiciones de surgimiento de las propuestas. La participación, para el citado autor, es concreta cuando surge de un cierto entramado intersubjetivo que fundamenta la necesidad de una acción colectiva para resolver cierto asunto. Cuando tales [Pág.130] condiciones faltan, las propuestas participativas son abstractas, en tanto no se encarnan en los procesos sociales reales. Frecuentemente los proyectos sociales se plantean incrementar paulatinamente los niveles de participación aumentando los grados de compromiso e incidencia de la población. Para algunos entrevistados, la expectativa apresurada de los técnicos por cumplir tal mandato genera problemáticas con aspectos éticos. Siguiendo a Testa podríamos decir que se promueve una participación abstracta cuando los planteos de pasar a otro nivel de involucramiento no respetan los procesos intersubjetivos de maduración de las necesidades.

«Nosotros jugábamos con preconceptos, tales como que se deben ir aumentando cada vez más los espacios de participación de los beneficiarios, que deben ir apropiándose de la experiencia. Algunas iniciativas que se tomaron en este sentido, como incluso contratar a uno de los muchachos para ciertas tareas, no funcionaron. Se vio que hasta se llegaba a violentar la posibilidad de los muchachos de estar en el proyecto» (E.2).

En otra entrevista se enfatiza cómo en ocasiones la participación deja de ser una necesidad o un derecho para ser visualizada solamente como una obligación. En esos casos se tiende a convocar a participar en tono de exigencia, culpabilizando a los remisos y pretendiendo ocultar las múltiples variables que pueden jugar en el éxito o fracaso de una propuesta con planteos que remarcan lo que el agente supone que debe ser, por sobre la reflexión sobre lo que efectivamente es, sus causas y consecuencias.

«Hay niveles de participación pero no hemos logrado el nivel que nosotros vemos más ideal, en cuanto a hacerse cargo de la gestión. Nos faltan elementos para saber por qué la gente no participa, hay una queja general de que la gente participa menos; de repente la participación se da de otra forma. De algún modo nosotros exigimos participación. Decimos 'no se hace responsable de su salud', y es una persona que trabaja todo el día, que llega a la casa de noche; de repente queremos que participe un sábado o un domingo, gente a la que generalmente no se le da nada de lo que se le tendría que dar y todavía nosotros exigimos que den más. Exigimos que haya solidaridad, que la gente se una; la ideología de la unión que hace la fuerza» (E.5).

«La comisión de jóvenes durante la huelga había tenido un rol muy importante: eran los que vigilaban la puerta y la azotea, había amenazas de desalojo violento por la policía. Los gurises se sintieron reimportantes, y después se quedaron sin nada, y entonces a la comisión de jóvenes sólo iban los hijos de los militantes. Quienes trabajaron con esta comisión llegaron a la conclusión que no había que trabajar con los jóvenes porque a ellos no les interesaba. Fue un pedido de los adultos que se preocupaban [Pág.131] por verlos sin hacer nada, porque escribían graffitis y después apareció la marihuana. A los gurises no les interesaba lo mismo. Se trabajó esto y se vio que tampoco la participación

era una obligación, cosa que para alguno de estos cuadros de izquierda era algo difícil de aceptar» (E.8).

Cuando el agente comunitario, el educador o el psicólogo comunitario constatan la poca respuesta de la gente a sus propuestas, luego de preguntarse ¿por qué la gente no participa?, ¿se pregunta realmente sobre las reales razones de eso?, ¿será realmente cierto que la gente no participa?, ¿incluye su propio quehacer en la búsqueda de respuestas a tales interrogantes? «Cuántas veces el educador se pregunta si esta pequeña participación popular no es debida al hecho de que él invade círculos y grupos anteriores existentes dentro de sistemas propios de intercambios de saber» (Rodríguez Brandao, 1990:112). Tal vez resulte fermental pensar la actitud de los colectivos que niegan integrarse a propuestas supuestamente pensadas para ellos, como una postura de activa resistencia y por lo tanto una forma de participación por la negativa, y no tan sólo una expresión de la pasividad producto de relaciones de dominación socialmente asumidas. Por ello es pertinente interrogarse acerca de las formas y redes de participación ya existentes, lo que ciertamente nos llevará a preguntarnos acerca del modo de producción del saber por parte de los sectores populares. Importa conocer cómo las personas viven la experiencia colectiva de producir saber, participación y poder. «Co-producir el saber a partir de la lógica de la propia cultura, es pedagógicamente más importante que el producto de tal saber. Si Marx dijo que lo importante no es comprender lo que las personas producen, sino cómo se organizan socialmente para producir, la misma idea vale como base del imaginario de la educación popular: no importa lo que las personas saben, sino cómo ellas viven la experiencia colectiva de producir lo que saben y aquello en lo que se transforman al experimentar el poder de crear tal experiencia, de la que el saber es un producto» (Rodríguez Brandao, 1986: 157).

«La gente no es boba, frente a esta ceguera y sordera de los profesionales que primaba, aunque no fuera en todos; la gente se da cuenta más que nosotros (...). La gente no se identifica con las acciones porque no satisfacen sus necesidades y deseos, las deja de lado. Los técnicos tratan de ver que estará pasando, pero son como registros distintos, uno teórico-técnico que va por su camino y por otro lado la gente viviendo su vida cotidiana. Y no se juntan realmente. Hay que ser muy ciego para no ver el problema ético que esto plantea. A veces se lo visualiza, pero también sucede que uno hace como que no lo ve. Tiene su justificación, lograr partidas de dinero, financiamientos» (E.3).

Para algunos el énfasis estará puesto en la existencia previa de demandas por parte de la población. La demanda, entendida como pedido [Pág.132] expreso, con componentes explícitos e implícitos, opera en su presencia como legitimadora del trabajo del profesional que se acerca a la comunidad. Su ausencia, para algunos alcanza para sembrar un manto de duda sobre la viabilidad ética de la intervención. En otra parte del presente trabajo aludimos a la cuestión de la demanda con un sentido menos naturalizado, como proceso que se construye interlocucionariamente, y donde las distintas necesidades y posibilidades en juego, de la población y de los profesionales, pueden encontrarse. Más allá de esto, la existencia de un pedido por parte de un sector de la comunidad no agota el problema. La legitimidad de una acción no se justifica en el pedido de uno de los actores que interactúan en la comunidad, en tanto espacio necesariamente interactorial. De las entrevistas surgen problemáticas éticas que hacen a vínculos privilegiados con ciertos sectores comunitarios portadores iniciales del pedido de intervención, o aquellos más similares a los equipos profesionales, de lo cual tienden a consolidarse alianzas y actuaciones no pensadas en los interjuegos y relaciones de poder internas a la comunidad.

«Muchas decisiones se tomaban desde la institución o en conjunto con la comisión. Pero eso no necesariamente era representativo de lo que opinaba el resto de la gente, o de lo que quería, que no se veía reflejado o los portavoces no lo transmitían. Se llegaba a una posición hegemónica en determinadas cosas y no se consideraba que había gente que vivía de otra forma. La cuestión de la imposición no se daba solamente entre la institución y el barrio, sino también entre los integrantes de una comisión, por ejemplo, y el resto del barrio, que tendía a parecerse más a las posiciones del equipo o de la institución que a las propias de la gente del barrio» (E.7).

«Había una demanda barrial que se hizo por terceros; gente que vivía en el barrio o en la cooperativa, que tenía vinculaciones con la institución a nivel de contactos informales, transmitió que se veía con buenos ojos que trabajadores sociales se vincularan al barrio, no con un proyecto específico, sino en cuanto a lo que podían aportar» (E.1).

«La concepción de participación engancha mucho con otras personas que de repente, o han accedido a nivel terciario o como la mayoría, personas que han militado en la izquierda. Esas personas es más fácil que se acerquen, tienen tiempo y han tenido su historia. Con los otros no. Creo que sí, hay una barrera, es una cuestión bastante ideológica, (...) no es la mayoría la que milita» (E.5).

«Formulamos la necesidad de trabajar el tema comunicación al constatar que la comisión se fue separando de las bases, a partir de una serie de rumores y malentendidos. Pensamos que al trabajar con ellos aspectos de la comunicación, se facilitaría superar lo que pasaba. Por ejemplo, hacer una cartelera, un boletín, para que no se agrandara la brecha, democratizar la información. En la huelga fue el momento máximo de [Pág.133] comunión; después cuando se le adjudican las viviendas y cada uno pasa a ser propietario, se produjo un retraimiento. Lo trabajamos en la comisión para que no fueran demasiado exigentes con la gente en esa etapa; cualquiera que se muda necesita un tiempo para acomodarse» (E.8).

En ciertos casos la existencia de un pedido resulta meramente un elemento de justificación para el desarrollo de planes elaborados según otros intereses, que en el mejor de los casos, no son contradictorios a los de quien formulan el pedido. Las condiciones de surgimiento de los proyectos, con el marco de expectativas e intereses movilizados, según los entrevistados, por lo general no son comunicados a la población sujeto de la intervención.

«Las cosas salen porque alguien más o menos conocido larga un proyecto y surge un interés. En los 90 supuestamente iba a venir financiamiento para proyectos de drogas, la directora de la División tenía la expectativa de recibir una buena financiación y quería tener un proyecto, que trabajara en el tema. Se aprovechó la coyuntura, salió el proyecto, no resultó lo que se esperaba en relación a la financiación. Igual quedó el proyecto, pero sin una parte importante de la expectativa institucional de lo que iba a pasar, quedó un poco a la deriva» (E.1).

Por momentos, parecen correr en paralelo las redes comunitarias de las que eventualmente surgen ciertas percepciones y evaluaciones intersubjetivas de lo que es necesario hacer, y por otro las redes que interrelacionan organizaciones del campo del trabajo social, entre sí y con las agencias financiadoras públicas y privadas, del país y del exterior. Las negociaciones, los compromisos, las dialécticas de saber, dinero y poder que en cada una de estas redes circulan, no siempre se ponen explícitamente en contacto, aunque no puedan disimularse en el accionar cotidiano de los diferentes actores una vez que el proyecto se pone en marcha.

[Pág.134]

3. PARTICIPACIÓN, AUTONOMÍA Y PROCESOS DE APRENDIZAJE.

Para el agente que actúa en el ámbito comunitario y que honestamente pretende facilitar procesos de participación colectiva, le resulta ciertamente molesto e incomprensible que las personas usen los servicios contenidos en las propuestas sin el consiguiente y esperado compromiso en la gestión cotidiana de los mismos.

«La participación se promovía pero no era fácil, se generaba algo así como una asamblea y no siempre los muchachos estaban dispuestos a participar en la toma de decisiones. Alguna vez que los invitamos a dialogar sobre por donde podía seguir el trabajo y llegaron drogados, decían: 'para poder encarar esto necesito darme con algo.' En algunos casos lo sentían como algo 'por demás' a lo que ellos podían; en otros casos había algo de apatía o desinterés. Y más bien una actitud de tomar aquellas cosas que se les ofrecían y que les interesaban y desechar otras y donde lo principal era tener un espacio para estar y hablar, como instancia de socialización y de continencia. Llegaban a ese nivel de participación, pero no al de la decisión» (E.2).

«Se soslayaba un objetivo fundamental como la participación y la autogestión y las posibilidades de auto-manutención del programa a largo plazo. En algunos casos la gente se frustra cuando se generan expectativas que no se cumplen y en otros casos se da una actitud de viveza criolla, extraen los beneficios que puedan servir y el resto lo desechan» (E.3).

Siguiendo nuevamente los planteos de Rodríguez Brandao deberíamos entender tales modalidades de inclusión como manifestación de modalidades autónomas de participación, en tanto no responden al padrón pre-definido por los programas, y como expresión de formas propias de organización de la vida y de la participación. «Son sistemas de codificación popular de la conducta comunitaria, o de la conducta social de clase en la comunidad. Sistemas de reglas que clasifican el mundo social interno, distribuyen modos de participación y controlan su ejercicio. Sistemas que, en el interior de la autonomía relativa de los subalternos, establecen maneras de lidiar con y entre los sujetos, y también con las agencias de control y mediación venidas de otras clases, 'de afuera'» (Rodríguez Brandao, 1990:112). Vale aclarar que no se trata de idealizar formas de participación que en última instancia pueden resultar funcionales al mantenimiento de las actuales condiciones de exclusión y sometimiento. Se trata del esfuerzo por comprender, antes que por juzgar, las peculiares dinámicas puestas en juego por propuestas participativas que, a pesar de [Pág.135] las energías movilizadas y las buenas intenciones, suelen quedar en lo declarativo como planteo, y en la queja catártica y paralizante como evaluación.

En otras entrevistas se hace referencia a variables que inciden desde el contexto de los programas y que parecen jugar un papel decisivo como obstáculos a la participación comunitaria. Problemas de inseguridad y violencia cotidiana, y la estrategia de actores externos, fueron mencionados como elementos concretos que a la hora de fortalecer la participación no pueden dejar de ser tenidos en cuenta. El desafío del trabajo comunitario y, particularmente en la construcción de un nuevo paradigma ético, supone la capacidad de construir propuestas viables que partan de las características concretas de la realidad (incluyendo las diferentes estrategias de acción de los actores sociales involucrados) y que no se queden meramente en la declaración teóricas de postulados abstractos.

«Hubo dos factores básicos que influyeron en la progresiva distancia entre la comisión y los vecinos. Por un lado la adjudicación de las casas. La gente empezó a sentir que ya tenía lo que quería. Como proyecto político no era el proyecto de todos, sino que siguió siendo el proyecto de la gente más militante. El otro tema fue el reglamento de

convivencia que impuso el Ministerio de Vivienda. El reglamento les daba puntaje para acceder a la vivienda. En principio eran todos propietarios, pero si se portaban mal les bajaba el puntaje y en el momento de la adjudicación podían llegar a perder la vivienda. Mientras que otros, que no hubieran formado parte de la organización, podían llegar a tener prioridad sobre aquellos, a los que se les fue bajando el puntaje. Muchos entonces empezaron a cuidarse, para no quedar embretados en cosas que pudieran ser escandalosas. En una época, todas las semanas había patrulleros, por cualquier cosa, totalmente desproporcionado, había una intención política de desarmar la organización, asustar y presionar a la gente» (E.8).

«Hubo algo que no cambió nuestra imagen inicial, como fue el tema de la seguridad y la violencia en esa zona, tampoco descolgado de la realidad de todo Montevideo. Fuimos muy cuidadosas en los horarios de concurrencia al barrio, por suerte no tuvimos situaciones en las que directa o indirectamente quedáramos involucradas. La única experiencia fea, de sacudida, se dio cuando apareció una camioneta de la policía, la violencia oficial: un tipo por los pasajes con el arma; yo me preguntaba ¿qué estoy haciendo acá?, me sentía descontextualizada; el tipo iba recogiendo jóvenes y los llevaba encadenados como exhibiéndolos, una cosa que a mí me revolvió todo, pero para los vecinos era algo cotidiano» (E.12).

«Otra cosa que me impactó fue que las vecinas decían que reconocían por el ruido el calibre del arma que se había disparado. Esta situación ha generado problemas en la participación, la gente no puede [Pág.136] dejar la casa sola. Es un tema que sacude mucho, nosotros hace más de un año que le damos vuelta y no podemos hincarle el diente, sabemos que tenemos que encararlo pero es como un deber ser, decimos que nos interesa muchísimo pero no podemos abordarlo. Las cosas que te cuentan los vecinos son increíbles, chicos de 10 años armados. El otro día el padre de un chico de 2 años, le compró un arma como regalo, sólo que descargada; ahora el chico anda jugando por ahí con esa arma» (E.12).

La realidad desafía la capacidad de los psicólogos comunitarios, por su efectiva crudeza por un lado y por la particular distancia de la cotidianidad de origen de estos profesionales. La inseguridad como realidad compartible, como percepción personal o como ambas cosas, opera como un factor que obstaculiza la participación, y genera las condiciones para armar un círculo sin salida. **No se participa en instancias colectivas por la inseguridad, la no participación incrementa la inseguridad individual y colectiva.**

Cuando los proyectos van permitiendo el progresivo despegue de los profesionales, el avance en la transferencia de capacidades y recursos y la apropiación de los colectivos de la gestión y desarrollo de los proyectos, aparecen otro tipo de problemáticas que varios entrevistados han visualizado en términos éticos. Se señalan dudas acerca de la confianza que supuestamente se tiene a la comunidad, se remarca cómo muchas veces esos procesos de transferencia suponen condiciones de trabajo más desfavorables con respecto a las iniciales, por ejemplo, en el manejo de recursos económicos, y cómo también se carece del necesario reconocimiento social de los procesos de capacitación fomentados por las propuestas participativas.

«Una punta es el tema de que si vos vas a transferir, te planteas que no venís desde afuera con la justa para que la comunidad haga un calco tuyo, sino que teóricamente vos venís a revalorizar o a mostrar a la comunidad qué cosas valiosas tiene en sí misma y cómo puede asumir la problemática; es un discurso muy valorizador de la comunidad. Hay que tener cuidado con el doble discurso: es decir, me conviene creer en la comunidad porque el proyecto plantea transferir y por eso prefiero ir a la comunidad en vez de diseñar un programa en el cual en realidad confiaría más. En la práctica hay

momentos en que desconfías si la comunidad podrá tomar el proyecto, si la transferencia es posible» (E. 13).

«Nosotros ahora nos vamos y las experiencias se seguirán sosteniendo sobre trabajo honorario. Nosotros venimos de afuera, los convocamos, se supone que a cambio de un aprendizaje que logran y que a la larga tal vez financie alguien. Probamos un modelo sobre el esfuerzo honorario de la gente y nosotros no trabajamos honorariamente. Tiene el efecto de toda explotación del trabajo honorario, también una valoración [Pág.137] de la tarea y todos los riesgos, el honorario está un día y otro no. Hay gente que tiene un nivel de compromiso como el que yo puedo tener siendo una de las responsables. Hay gurises tan copados que cambian sus horarios de estudio para poder participar y gente que te dice 'no puedo seguir porque esto no es un trabajo.' Lo ético está en que planteas transferir un determinado modelo y no lo financias; si querés transferencia tendrías que pagar los costos. Más allá del planteo que sea la comunidad la que los pague, es cierto que aún no está lista para hacerlo» (E. 13).

«Hay mucha gente que participa, como las promotoras de salud, que son amas de casa. Pero en el trabajo en la comunidad se veían muy solas, no son reconocidas a nivel del sector salud. Podían entender más la temática del adolescente y de la tercera edad, pueden colaborar y tener información pero no son reconocidas por la comunidad, aunque nosotros los reconozcamos. Si van al centro de salud y dicen 'yo soy promotora' le dicen "Y a mi qué me importa", es una vecina cualquiera» (E. 5).

En los técnicos inicialmente impulsores de las propuestas participativas, la apropiación de la gente y el consiguiente reclamo de derechos, es vista muchas veces con temor y puede favorecer movimientos de retroceso hacia situaciones de poder perdido. Aún a costa de los planteos enunciados, la resistencia a la participación de la gente puede encarnarse en la práctica en quienes habiéndola favorecido ahora tienen dificultades para hacerse cargo de los efectos de sus propuestas. Sensaciones de pérdida de autoridad, de interpelación y cuestionamiento pueden minar la motivación del agente comunitario, necesaria para enfrentar el duro aprendizaje de la participación, y los eventuales excesos que en dicho proceso pueden acontecer, y en los cuales circunstancialmente verse afectados.

«Últimamente me ha agarrado como un cansancio del trabajo comunitario y tengo ganas después de muchos años, de volver a la clínica. Tiene que ver con estos cuestionamientos en relación a la identidad profesional, con el desgaste de todo lo que pasó en el proyecto, con los cuestionamientos de la comunidad, con esa presencia tan fuerte que el programa ahora le da a la comunidad. Sentimos que se nos empezó a desoír como técnicos, incluso en cosas tan serias como puede ser la evaluación del trabajo técnico. No sé hasta qué punto está preparado un vecino para evaluarlo, desde qué parámetros. Es como un desgaste, tal vez no tan personal, bastante compartido por varios» (E. 12).

[Pág.138]

4. FACILITAR EL PROTAGONISMO POPULAR.

Las experiencias recordadas en las entrevistas por los psicólogos que trabajan en comunidad, también son ricas en prácticas participativas que muestran ciertas modalidades de trabajo que pueden ofrecer pistas a la hora de implementar proyectos que faciliten el protagonismo popular, desde una perspectiva ética afín a la que hemos venido fundamentando en el presente trabajo.

En primer lugar cómo, a pesar de todo, la gente colabora, es decir integra su aporte de múltiples maneras, dedica esfuerzos, voluntad y tiempo; deposita expectativas y

esperanzas en las propuestas. Creemos que esto constituye un capital humano valiosísimo, base imprescindible para seguir apostando al trabajo comunitario y que ningún proyecto debería olvidar ni defraudar.

«La gente se incluía a varios niveles, a nivel comunidad, con la gente más comprometida y organizada, directivos de la cooperativa, preocupados en forma explícita con los problemas. Otro nivel era las familias de los chicos. En general había buena participación, cuando surgía algún problema se iba a las casas a conversar, nos abrían las puertas y se buscaba la solución. El otro nivel sería con los propios jóvenes, ahí oscilaba, algunos se identificaban o les interesaba más la propuesta y participaban más; había un grupo de referencia importante» (E.1).

El posicionamiento del profesional en un lugar que facilite la emergencia del protagonismo de la gente, cumple una función clave, sobre todo en cuanto al manejo de su saber y a la interrelación con el saber de la gente. No se trata ni de negar el conocimiento popular imponiendo el saber técnico como único válido; ni de diluir éste, en pos de un supuesto reconocimiento del saber popular, más demagógico que real. Para esto el manejo de la información y el poder de influencia del profesional fué especialmente destacado. En todo momento el encuentro de perspectivas, lenguajes, representaciones y saberes parece determinante a la hora de pensar la participación. Con más razón aún, cuando de lo que se trata es de ir elaborando las conclusiones de lo trabajado, el momento del cierre, de la «devolución» para algunos. La temática encuentra en los dichos de otra psicóloga entrevistada un enfoque diferente: elaborar las conclusiones entre todos.

«Como cuestión ética desde nuestro punto de vista, la información ayuda a defender los propios derechos. En particular como conductista [Pág.139] pienso que el libre albedrío no existe o es una utopía; la no directividad no existe. Incluso lo han demostrado investigaciones. Aunque uno no dé opinión, el mero acto de escuchar incide, de alguna manera, en el otro; aún con gestos mínimos uno expresa aprobación o desaprobación, aunque uno quiera mantenerse en forma neutral. A partir de esa base decimos que **la influencia siempre existe**» (E. 14).

«Cuando la construcción de algo es realmente colectiva la instancia de devolución ya no es necesaria, las conclusiones se van construyendo entre todos, dialécticamente. Hay un proceso de talleres y la propia producción tiene un efecto especular; lo producido lo reincorporan para volver a elaborar y muy pocas veces se da la necesidad de una devolución. Los términos clásicos de demanda, de atención, de devolución no nos están sirviendo; la síntesis es colectiva y se va haciendo. Tan solo se trataría de explicitar o poner en palabras algo de lo que está ahí, pero esto no es ya devolución» (E.6).

En todo caso, ¿por qué pensar que existe una única forma de participar válida? Por otro lado, ¿quien la definiría? La perspectiva ética centrada en la autonomía y que apuesta al protagonismo de la gente debería reconocer la diversidad de situaciones, necesidades, posibilidades e inquietudes, de las cuales pueden desprenderse diferentes maneras de querer ser, tener y tomar parte en un asunto que importa y afecta a la gente. El desafío en este terreno es ser lo suficientemente creativos a fin de pensar, con flexibilidad y apertura, distintas vías para canalizar las inquietudes de la gente, así como permitir transitar sin rigideces ni burocratismos, de una vía a la otra.

«Había diferentes niveles de participación, uno que tenía que ver con lo más formal, de acuerdos, la relación de la institución y a veces el equipo técnico con los representantes formales del barrio. El otro nivel, tenía que ver con la colaboración de los vecinos, que pasaba por cuestiones más domésticas, por ejemplo, ayudar en la cocina o en la limpieza (este es un tipo de participación muy cuestionado). Pero para los vecinos era algo muy importante; entre otras cosas eso a veces le permitía comer a una madre que venía y

colaboraba. Y no solo eso, también en términos de socialización se daba un diálogo y un intercambio que era importante»

La apertura y la flexibilidad organizativas que tiendan a facilitar la expresión de las diversidades comunitarias y sus diferentes modalidades de participación, no va en contraposición con la apuesta a incrementar los grados de compromiso. En efecto, estimular y facilitar la maduración y el crecimiento en la voluntad de asumir nuevas responsabilidades, también es una forma de transmitir un mensaje de confianza en las posibilidades de la gente.

[Pág.140]

«Hay vecinos que hoy están en la dirección; no han llegado allí por votación, sino que aquellos que han ido participando durante años, empiezan a integrarse a otros espacios y tareas y luego se integran a los equipos. En la última época hay vecinos que empezaron a cumplir horarios. Se planteó llamarlos promotores y que cobraran un sueldo. También tiene que ver con los avatares económicos; las horas técnicas eran tan pocas que para que el Centro estuviera abierto había personas que tenían que ir a abrirlo, cerrar, dar número, atender distintas situaciones, ir cubriendo un horario. Entonces a esos vecinos que ya estaban trabajando se les llamó promotores y empezaron a cobrar un sueldo por su trabajo» (E.15).

Cuando, como hemos tratado de explicitar, se ha dicho tanto respecto a la participación y ha habido tanto llamado al protagonismo que queda simplemente en eso, y luego la práctica parece ir por otro lado; cuando la historia contemporánea muestra el uso y el abuso de la participación comunitaria, parece sensato replantear la forma de incluirnos en los colectivos populares con propuestas que pretendan su involucramiento protagónico. Desde una entrevista se destaca la necesidad de mostrar con acciones antes que con palabras lo que se pretende hacer. No creemos que necesariamente se corra el riesgo de una desviación pragmatista. Recordemos lo que Lewin planteaba: no hay mejor teoría que una buena práctica.

«Nosotros vamos, empezamos a hacer un trabajo, como manera de entrar a la comunidad; que el trabajo hablara por nosotros. Como diciendo: 'miren hay niños de calle, y se puede trabajar desde un cierto modelo educativo'» (E. 13).

En definitiva, lo fundamentábamos antes, la participación pone en juego la cuestión del poder, y el poder -como lo ha planteado Foucault- no es un objeto que se posee o que falta; el poder circula y en el trabajo comunitario los diferentes actores tienen y van modificando permanentemente sus «cuotas» de poder. En la frecuente autonegación del saber-poder técnico no hay otra cosa que un ejercicio abusivo de poder, una imposición práctica en contradicción abierta con lo discursivo, con efectos similares a la negación del saber-poder de la gente. Para una de las psicólogas entrevistadas, esta temática, formulada en términos del reconocimiento de la influencia profesional, resulta decisiva como planteamiento ético.

«La cuestión es reconocer esa influencia y ejercerla de forma de promocionar en el otro el autodesarrollo y autogestión. Que haga crecer al otro, en base a promocionar su salud, que sea más independiente del medio en que está, por lo menos que sea más libre de decidir. Alguien sin información no es libre. Por ejemplo, alguien que no conoce los métodos anticonceptivos jamás se va a plantear no tener hijos, va a tener los que la [Pág.141] naturaleza les dote; en cambio, con información puede optar. Sin duda uno pone allí los valores propios; es lo normal, puesto que toda persona lleva sus valores a cuesta. Ver otros valores también enriquece, es sentir otra campana; no quiere decir que tengan que adoptarlos» (E. 14).

En la interrelación de saberes, facilitar procesos formativos puede resultar una vía privilegiada para fortalecer la participación popular. La educación de **agentes**

comunitarios se ha venido realizando desde hace años y cuenta con varias experiencias particularmente exitosas. Sin duda que se encuentran dificultades, y no siempre se llega a los resultados esperados, pero parece ser una forma potencialmente muy rica. Para una entrevistada, los espacios de capacitación de agentes comunitarios cumplen otras funciones además de las explícitas, que a la hora de atender el protagonismo de la gente son tan o más importantes.

«Siempre hay personas con distinto nivel de participación; desde el principio lo que se hizo fueron cursos para agentes comunitarios. Constituyó para los vecinos un sostén muy importante en su tarea, lo valorizaban mucho. Los vecinos que más continuaron se fueron compenetrando y fueron participando en otros espacios. Por ejemplo, la consulta en consultorio: siempre hay un agente comunitario en las consultas. Incluso el vecino primero habla con el agente y después con el técnico. Muchas veces el vecino le transmite cosas que después no dice al médico y viceversa. En otros casos, el agente comunitario traduce al vecino lo que le dice el pediatra, si se lo ha dicho en términos complicados. Es una especie de mediador» (E.15).

El campo comunitario constituye el territorio más estrechamente vinculado a lo cotidiano. Como tal también es el territorio en donde tal vez con mayor nitidez se visualicen las contradicciones sociales. **Trabajar en lo comunitario es inevitablemente trabajar en situación de conflicto**, lo cual lejos de ser limitante debería ser la esencia misma de este trabajo. Como ya antes lo afirmáramos, facilitar la expresión de las contradicciones y actuar en ellas, resulta ser una línea de trabajo de relevante importancia. Los procesos participativos no pueden estar ajenos a las contradicciones, de las que emergen y las que a su vez provocan, al modificar las interrelaciones establecidas entre los distintos actores comunitarios.

«Hubo mucha gente en contra y otra a favor, hubo problemas con otros vecinos; por qué ellos y no otros. Todo genera problema, no hay avatar humano que no genere problema, el trabajo comunitario genera problemas, en uno y en los demás; es imposible que no se generen problemas. Hay gente que considera que es un error que se le pague sueldo a algunos vecinos; cuestionan ¿por qué a ellos?, ¿cómo se los elige?, ¿con qué criterio? Se habló de los super agentes comunitarios y los otros. No hay nada que se pueda hacer sin conflicto, quizá había otra posibilidad [Pág.142] pero algo había que hacer, la única forma es hacer» (E.15).

Al final del capítulo las palabras de esta psicóloga dan también un sentido a lo hasta aquí planteado. El trabajo en comunidad de los psicólogos ha estado marcado por esta voluntad de hacer, por sobre todo hacer. Desde hace un tiempo que viene creciendo también la voluntad de reflexionar y conceptualizar lo mucho que se ha hecho. La presente investigación precisamente va en esa dirección. Los procesos participativos, sus logros y fracasos y las problemáticas éticas que de ello se desprenden nos llevan a la necesidad de un movimiento que replantee la cuestión de la participación. En la construcción de un nuevo paradigma ético que fundamente las prácticas transformadoras, la participación no puede ser dejada de lado. Su problematización y análisis crítico tampoco.

A la vez, constatamos una riqueza enorme de experiencias comunitarias -no sólo impulsadas por psicólogos, sino por otros actores, por educadores populares y por equipos multidisciplinarios- donde la participación está puesta a la orden del día. Indudablemente, se trata de superar las formas que, a lo largo de este capítulo, hemos señalado como funcionales al sistema o como constitutivas de un mito de la participación. Pero, si se logra radicalizar la experiencia de la participación, es decir, pasar de un modelo utilitarista de beneficencia a un modelo de libertad y autonomía, entonces las prácticas se irán desarrollando sobre la base de una lógica antagónica a la

predominante en nuestra sociedad. Una lógica antagónica a democracias donde expertos-políticos, políticos rodeados de expertos, líderes populistas y expertos mesiánicos, pretenden definir el destino de la ciudadanía consultándola cada vez que requieren asegurarse su continuidad o bien operar un recambio funcional. Una lógica antagónica a formas de creciente concentración del poder, del saber, de la información. En tal sentido, experiencias comunitarias que mitifican el saber popular pueden convertirse en peligrosas negaciones de información y de saber a la gente. Como también, experiencias comunitarias donde los técnicos y los educadores desprecien el saber y la experiencia acumulada de la gente, resultan ser expresiones de formas autoritarias, aún cuando vayan acompañadas por un lenguaje progresista o tengan la firme intención de fortalecer el protagonismo popular.

La participación integra saber y poder popular. Si apostamos a sociedades donde los ciudadanos crezcan en el ejercicio del poder, debemos también apostar a procesos de aprendizaje que permitan madurar y crecer en la producción de saber. La participación requiere necesariamente un cambio cualitativo en todos nosotros. Se trata, ni más ni menos, que del proceso por el cual se quiebra la relación de sumisión entre los vecinos y los técnicos, los ciudadanos y las dirigencias políticas, los educandos y los educadores. Si la dependencia perdura, aún bajo supuestas formas de [Pág.143] participación, no existe protagonismo y, por tanto, no existe participación. Por supuesto que se trata de procesos difíciles y, por momentos, dolorosos. Pero, sospechamos, las mayores dificultades parecen radicar en nosotros mismos, en tanto nos aferramos a formas de poder o pensamos que se diluye nuestro rol si habilitamos formas de distribución del poder.

Asistimos a una época donde la crisis de civilización está siendo sacudida por la emergencia de movimientos que ya no soportan la dominación y las formas de dependencia. Quizás estamos ante la oportunidad histórica de construir formas de democracia basadas en una intensa participación popular. Los movimientos sociales (nuevos y tradicionales) lo vienen planteando desde hace ya muchos años y sus luchas integran saberes, poderes, resistencias y **construcción de alternativas**. No se trata de un proceso fácil, sino de un proceso profundamente conflictivo, pues precisamente tiene lugar cuando crecen las formas de exclusión y la proclama de democracias complejas sin participación, se difunde cada día con más vigor y fuerza. La lucha se da en una etapa histórica donde perdura aún y se consolida el derecho de la fuerza sobre la fuerza de la verdad y del derecho. Pero es una lucha que vale la pena dar, pues se trata de construir nuevas sociedades y nuevas identidades. El trabajo comunitario y los procesos de educación popular tienen una amplia experiencia acumulada. Hoy somos llamados para aportar también en la construcción de la empresa maravillosa de aprender a construir juntos el poder.

Que se trate de una empresa política es algo obvio. Pero se trata también de una tarea ética que desafía la **integración dialéctica entre ética, pedagogía y política**. Son procesos de construcción de poder, pero son asimismo procesos de aprendizaje y de cuestionamiento a estructuras e identidades autoritarias. Constituyen posibilidades de maduración y de crecimiento en nuevos valores. De allí la urgencia de desestructurar formas de pensar, sentir y actuar que bloquean el ejercicio del poder por parte de los vecinos, los trabajadores, los excluidos, los educandos. Formas que requieren de nosotros actitudes éticas profundamente consustanciadas con la libertad, la confianza, la ruptura de la dependencia, la liberación y la autonomía. Los próximos dos capítulos nos harán transitar desde las actitudes éticas hacia una ética de la autonomía.

[Pág.144]

CAPITULO 7: (Rebellato)

ACTITUDES ETICAS EN LA PRÁCTICA DEL PSICÓLOGO CON LA COMUNIDAD.

Los capítulos anteriores fueron delineando la necesidad de superar la contraposición entre psicología comunitaria y psicología clínica, los condicionamientos operados por las instituciones y su funcionamiento (algo así como el curriculum oculto de las instituciones) y la orientación de todo trabajo en comunidades hacia el desarrollo del protagonismo de las poblaciones. La ética del psicólogo en la comunidad exige el fortalecimiento de formas democráticas, participativas, afianzadas en un ejercicio real de la ciudadanía. La ética de la práctica en comunidades apunta a la creación y consolidación de espacios públicos, contra-hegemónicos, inspirados en una ética de la autonomía democrática.

En este capítulo debemos aproximarnos a las actitudes éticas del psicólogo que trabaja en las comunidades, barrios, cooperativas, sindicatos, programas de salud, policlínicas, etc. A lo largo de las entrevistas y en las reuniones del grupo focal percibimos la dificultad de discriminar adecuadamente entre los requisitos metodológicos -y por tanto la competencia técnica del profesional- y los valores y normatividades éticas. Por momentos se tiene la impresión de que una adecuada postura ética [Pág.145] sería lo único y esencial y determinaría las formas que adquiere la competencia profesional. Sin embargo, a nuestro entender, se fue dando una clarificación, especialmente en las reuniones del grupo focal, que permitió discriminar -sin separar- lo ético de la competencia profesional.

Nos formulamos varias preguntas. Por estar la ética presente en la totalidad de nuestra vida, ¿no terminamos sustituyendo los requerimientos metodológicos por simples posicionamientos éticos? ¿La ética no debe resultar de la simple utilización adecuada de metodologías? De lo contrario, ¿no se está arriesgando caer en un reduccionismo ético, que todo lo abarca y que se pronuncia sobre todo, a riesgo de incompetencia? En este capítulo y en el siguiente deberemos dar cuenta de las **relaciones entre ética y metodología**. Pero, además, ¿cuales son las actitudes y valores éticos supuestos por el requisito metodológico de construir nuevos saberes a partir del saber técnico y del saber de las poblaciones? Si partimos de una ética preconcebida, ¿no estamos imponiendo a las diversas poblaciones nuestros códigos éticos, sin respetar los propios? Parece necesaria una postura de decentramiento, de apertura y de escucha en relación a la ética de las poblaciones con las que se trabaja. Ahora bien, decentramiento, ética débil y postura de escucha y apertura, ¿no son manifestaciones de una ética de la posmodernidad que resulta ser la disolución de toda ética?

Muchos de los actores que trabajan en la comunidad (educadores, técnicos, promotores, etc.) tienen una trayectoria en la militancia religiosa o en la militancia política o en ambas a la vez. Esto, que parece ser un impulso importante para la práctica en las comunidades, puesto que se sustenta en una actitud de compromiso, por momentos se convierte en un grave obstáculo. ¿Hasta donde las raíces religiosas de los educadores no los lleva a tomar una postura asistencialista y sobreprotectora hacia las poblaciones? La experiencia religiosa, ¿no está en la base de una falsa - pero extendida- identificación entre trabajo en comunidad y opción por los pobres? ¿No induce a orientar el trabajo en la comunidad hacia los sectores carenciados? Pero, la misma categoría de carenciado, ¿no requiere una postura asistencial, negadora del protagonismo a la cual ya hemos hecho referencia como requisito de todo trabajo comunitario? Algo similar puede decirse de quienes provienen de ámbitos de militancia política. ¿No se intenta trasladar -en forma quizás inconsciente- el modelo de acción política al terreno comunitario?

Pero entonces, ¿no se corre el riesgo de caer en el militanismo y en el voluntarismo, perdiendo de vista la novedad de un trabajo en comunidades? Lo contrario, sin embargo, ¿no supondría considerar que el trabajo comunitario es apolítico, prescindente de las transformaciones sociales? Y esto, a su vez, ¿no terminaría siendo funcional a los modelos económico-sociales vigentes basados en la necesidad de exclusión? Orígenes religiosos y orígenes políticos, ¿no estarán [Pág.146] condicionando el trabajo en la comunidad a la respuesta a frustraciones personales que, quizás, caracterizaron tanto a la experiencia religiosa como a la política? ¿No estarán dando lugar a una actitud de compromiso, poco seria éticamente en tanto no genera una postura investigativa sistemática y rigurosa?

En este capítulo abordaremos el tema de la construcción de conocimientos (1), el decentramiento y el aprendizaje en la escucha (2), la tensión entre involucramiento y distancia (3), terminando con algunas consideraciones sobre el dinero y otros temas (4). En todos los ítems se señalarán las actitudes éticas que deben orientar una práctica en comunidad. En el capítulo siguiente abordaremos más directamente el tema de la ética débil, la construcción de una nueva subjetividad y las exigencias supuestas por una ética de la autonomía.

[Pág.147]

1. PROCESOS DE CONSTRUCCIÓN DE SABERES. APRENDIZAJES INTERLOCUCIONARIOS.

El trabajo comunitario supone necesariamente encontrarse con la diversidad. No sólo con la diversidad en la manera de pensar y de actuar, sino con la diversidad de saberes, de relaciones sociales, de hábitos, de valores, de modos de vida; es decir, con la diversidad cultural. De los muchos aprendizajes que debiéramos realizar a partir de la llamada crisis de los paradigmas, uno de los más importantes parece ser el reconocimiento de la centralidad de la cultura. La organización, los programas y las transformaciones son indispensables y urgentes. Pero no son suficientes si no se produce una **transformación cultural**. Cuando hablamos de cambio cultural y de cultura, en forma aproximada se quiere decir que la cultura está estructurada en torno a relaciones sociales y redes comunicacionales. Supone la conjunción de distintos elementos que conforman una visión del mundo, del entorno y de los demás; una determinada manera de interpretar la producción del conocimiento. El reconocimiento o la negación de las propias potencialidades. La cultura es una matriz generadora de comportamientos, actitudes, valores, códigos de lenguaje, hábitos. No es algo que se sobreañade, sino algo esencialmente constitutivo de nosotros mismos.

En las corrientes antropológicas contemporáneas, Clifford Geertz se ha destacado por incursionar en la cultura como mundo simbólico que configura nuestras acciones, pensamientos, relaciones y nuestro propio ser. Para Geertz la cultura es un programa que gobierna las conductas. Configura una serie de mecanismos de control -o programas- que operan como dispositivos simbólicos, fuentes de información, sistemas de significación, esquemas culturales. El hombre es el ser que más depende de estos programas culturales para ordenar su conducta. La cultura es condición esencial de la existencia humana. Por lo tanto, no existe una naturaleza humana que sea independiente de la cultura: «Somos animales incompletos o inconclusos que nos completamos o terminamos por obra de la cultura, y no por obra de la cultura en general, sino por formas en alto grado particulares de ella» (Geertz, 1995: 55).

Sin embargo, **no podemos limitarnos a caracterizar la cultura como una dimensión que es necesario aceptar tal cual se nos presenta**. Puesto que vivimos en una sociedad en la

que predomina la dominación y la exclusión, es preciso reconocer que las relaciones de poder y de dominación- [Pág.148] dependencia se reproducen en todos los niveles y espacios de la sociedad. Son relaciones sociales que adquieren particular fuerza en la manera de actuar y relacionarnos en la vida cotidiana. Por ello no puede identificarse autenticidad con espontaneidad. Espontáneamente no somos libres, en la medida en que espontáneamente reproducimos dichas estructuras de dominación: en nuestras familias, en los barrios, en las organizaciones sociales, en los espacios educativos formales y no-formales, en las organizaciones políticas, etc. Por tanto, todo proceso de maduración y cambio cultural, exige la posibilidad de objetivar y analizar la reproducción de la dominación-dependencia en los comportamientos y formas organizativas habituales. No sólo estas relaciones de dominación-dependencia se reproducen en la vida cotidiana, sino que son internalizadas por cada uno de nosotros, tanto a nivel consciente, pero sobre todo a nivel inconsciente. La dominación se instaura dentro de nosotros, desvalorizando nuestras propias potencialidades y ahogando nuestras voces, lo que a su vez nos lleva a desvalorizar las potencialidades y a hacer callar las voces de aquellos con quienes trabajamos en nuestras prácticas sociales y educativas: los vecinos, los estudiantes, los jóvenes, los trabajadores, etc. Una educación y una práctica comunitaria liberadora deben despertar en nosotros nuestras energías más originales y desarrollar nuestras potencialidades de protagonismo. En tal sentido, los procesos educativos son profundamente políticos, en tanto nos constituyen como sujetos, es decir, ayudan a quebrar la relación de sumisión y una visión fatalista de la historia.

Paulo Freire sostiene que los dominadores inculcan en los dominados una postura negativa en relación a su propia cultura, generándoles la idea de que es una cultura inferior y despreciable. « ¿Qué sucede cuando ven que sus valores no son tan deplorables, que su presencia en el mundo no es tan despreciable como aquéllos pretenden? La verdad es que los dominados son seres humanos a quienes se les ha prohibido ser lo que son. Han sido explotados, violados y se les ha negado violentamente el derecho a existir y a expresarse.» (Freire, 1994a). De ahí la necesidad señalada por Freire de «descolonizar nuestras mentes», como camino indispensable para recuperar nuestra libertad. Los procesos de descolonización, de liberación y de educación política, se desarrollan en los espacios de la sociedad civil, de los movimientos sociales y de la vida cotidiana. En virtud de esto, dichos espacios se convierten en lugares privilegiados para un análisis crítico cultural.

Específicamente en relación a los técnicos, profesionales y educadores, cabe decir que una determinada formación universitaria ha reforzado en nosotros la identificación de la cultura con el conocimiento. Una cierta orientación tecnócrata ha hecho pasar a un segundo plano, [Pág.149] cuando no simplemente ignorado, las dimensiones cualitativas, simbólicas y afectivas, perdiendo la visión holística e integral del profesional en su tarea. Esto se ve agravado por el predominio de una racionalidad instrumental. Utilizando las categorías weberianas, un predominio de la acción con arreglo a fines sobre la acción con arreglo a valores. La racionalidad instrumental, cuando se transforma en referente único, pone fuera de discusión la naturaleza y la definición de los fines; éstos están ya dados, no pudiendo ser sometidos a análisis.

También los educadores necesitamos descolonizar las mentes, aprendiendo y desaprendiendo permanentemente, a través de la superación de nuestros esquemas perceptivos e interpretativos etnocéntricos. El etnocentrismo caracteriza a aquella cultura que se considera superior y que rechaza a las demás culturas como inferiores. El etnocentrismo es también propio -y se encuentra profundamente arraigado- de aquellas culturas que son desvalorizadas. Desde esta perspectiva, nuestras interpretaciones y juicios de valor se transforman en etnocéntricos cuando valoramos lo nuestro en la

medida en que refleja los saberes y las conductas de culturas consideradas superiores. Esta actitud etnocéntrica nos impide ver nuestra riqueza cultural y nos induce a desvalorizar todos los esfuerzos por pensar, elaborar teoría y construir cultura a partir de nuestros problemas más relevantes y urgentes. El etnocentrismo se expande, en tanto forma parte de los proyectos y procesos colonizadores. Los educadores etnocéntricos no logran ver la riqueza cultural propia de los sectores con los cuales trabajan. El etnocentrismo nos convierte en sordos y ciegos (insensibles) frente a la diversidad.

Geertz caracteriza lúcidamente esta postura etnocéntrica en los términos siguientes: «Lo que tiende a ocurrir en las tinieblas -la única cosa que parece permitir una concepción de la dignidad humana acorde con una cierta sordera hacia la llamada de otros valores o una comparación con comunidades defectivas respecto de las nuestras- es, o bien la aplicación de la fuerza para asegurar la conformidad a los valores propios de los que poseen la fuerza; o una tolerancia vacua, que sin comprometernos con nada, nada cambia; o bien, donde falta la fuerza y donde la tolerancia es innecesaria, un regateo continuo hacia un fin ambiguo» (Geertz, 1996b:85). A su modo de ver, la cultura occidental juzga desde una postura superior y elabora categorías consecuentes con esta perspectiva etnocéntrica: mientras que considera su propia cultura como racional, histórica, progresista y religiosa, sostiene que otras culturas (la oriental, por ejemplo) son supersticiosas, estáticas, arcaicas y mágicas (Geertz, 1996a:51).

En las distintas entrevistas aparece constantemente este encuentro y desencuentro de saberes y procesos distintos. Sí bien puede parecer sólo un problema metodológico y epistemológico -ciertamente lo es- a [Pág.150] nuestro entender, y en la misma comprensión de los entrevistados, revista dimensiones éticas y exige actitudes valorativas definidas.

En la construcción de saberes incide la historia personal del educador y del profesional. «Uno cree en ideales y de alguna forma los persigue y esto tiene que ver con una historia personal. Yo me identifico mucho porque en mi historia familiar, desde mis abuelos que eran anarquistas y lucharon en la guerra civil española, mis cuentos de infancia no eran la caperucita roja sino lo que pasaba en la guerra. Yo provengo de un estrato socioeconómico bajo y me da la impresión que puedo entender algunas cosas de la gente más de cerca. Una compañera dijo una vez 'yo se bajar escalones'. A mi me chocó; muchos no lo dicen pero lo sienten (...). Lo de bajar escalones es necesario superarlo porque mientras uno sienta que tiene que bajar se ubica en un lugar superior. Es preciso tratar a la otra persona como a un igual, si bien ambos poseen diferentes conocimientos» (E-5).

En el trabajo con las comunidades no se trata, pues, ni de bajar ni de subir. Este quizás ha sido uno de los esquemas a los cuales se ha recurrido en forma reiterada cayendo en simplificaciones estériles. Bajar y subir son verbos que hacen pensar en culturas que se encuentran en relaciones asimétricas y que quieren mantener esa asimetría. Por el contrario, la construcción de conocimiento hace pensar en procesos mucho más complejos y más difíciles de ser aprehendidos por la simplicidad de expresiones espaciales. Comprender la diversidad de una forma de vida (cultura) supone aprehender su lenguaje y sus códigos. En este sentido el trabajo comunitario tiene mucho camino para recorrer investigando y aprendiendo y no repitiendo fórmulas simplificadoras.

A quienes trabajamos en comunidad nos ayudaría para elaborar la producción del conocimiento, adentrarnos, por ejemplo, en las investigaciones pioneras de **Basile Bernstein**. De acuerdo con dichas investigaciones, **el lenguaje es una guía para introducirnos en la realidad social; los pueblos que tienen lenguas diferentes viven realidades socio-culturales también diferentes**. Cada lenguaje se encuentra organizado en diversas formas de expresión denominadas códigos lingüístico, que son determinados

por las distintas relaciones sociales. El aprendizaje de la lengua y de los códigos específicos, da lugar a procesos de socialización y conformación de la identidad social. Por lo tanto, los códigos lingüísticos constituyen los soportes fundamentales de la transmisión de las subculturas y de la creación de identidades sociales. En la base de cada subcultura existe un concepto organizador fundamental, una gestalt. Cambiar el código significa cambiar la organización de la experiencia, el desempeño de los roles y los mecanismos de control social. Los cambios de códigos suponen transformaciones más substantivas y no simplemente una elevación o un [Pág.151] descenso del lenguaje y de la comprensión de la realidad. Tan fuerte es este cambio que Bernstein no duda en hablar de una ruptura cultural (Bernstein, 1975).

Por lo tanto, los procesos de construcción de saberes y conocimientos son complejos y profundos en la medida en que parten de la comprensión de códigos distintos, de las diversidades de organización de los lenguajes, de la cultura y de la identidad social y en la medida en que suponen procesos de ruptura y de transformación. Si los códigos deben ser pensados sobre el modelo de gestalt, las transformaciones de los mismos son cambios profundos de gestalt y no simplemente modificaciones realizadas sobre el modelo de subir y bajar. Refiriéndose a este tema -si bien en el contexto de las corrientes de educación popular- Rosa María Torres sostiene que el problema de comunicación con los sectores populares tiende a reducirse a un problema sólo de lenguaje, siendo la preocupación principal el recurso a un lenguaje sencillo (asimilado con el acto de «bajar») sin prestar suficiente atención al qué, donde, cuando y para qué se dice. «La búsqueda de un lenguaje popular se convierte a menudo en una obsesión ciega, que busca a tientas, sin que se logre avanzar y profundizar en su comprensión. Por lo demás, tanto la preocupación por el problema del lenguaje en general, como por el problema del lenguaje popular en particular, suelen girar en torno al lenguaje verbal, sin que se preste atención -al menos con la misma importancia- a todas las otras formas de lenguaje (gráfico, gestual, etc) que son parte fundamental de la comunicación (...). Una y otra vez escuchamos las mismas recetas: usar palabras sencillas, frases cortas, expresiones populares, refranes, etc. Una y otra vez, asimismo, tales recetas conducen a un lenguaje ferozmente populachero que, lejos de establecer comunicación, provoca el rechazo de los sectores populares que se niegan -con justicia- a sentirse reconocidos en él» (Torres, 1988:32).

De lo anterior sigue la necesidad imperiosa de superar las actitudes ingenuas frente al saber de los sectores populares. **Construir conocimiento no es considerar nuestro saber de educadores como referente único al cual es preciso atraer los demás saberes, pero tampoco es idealizar el saber de los sectores populares con los cuales se trabaja. Ni egocentrismo ni romanticismo.**

«En el programa donde me desempeño, se partió considerando que por el hecho de optar por el trabajo en comunidad somos todos bárbaros, que todos partíamos de una misma ideología, y nunca se discutió cual era. Al tiempo de funcionar el programa, empezaron a aparecer los problemas, sobre todo cuando se da una participación más fuerte de la comunidad. Hubo también una concepción idealizada de la comunidad, como que también eran todos bárbaros» (E. 12).

En una entrevista se señala autocríticamente que una cierta [Pág.152] concepción de supuesto respeto hacia la organización donde se trabaja, condujo a no aportar elementos de información que permitieran la toma de decisión de sus integrantes, en situaciones donde intervienen específicamente valoraciones de tipo político. «Racionalmente lo tengo claro y estoy en contra, pero me viene ese sentimiento culposo, como que pareciera que en el trabajo comunitario el saber técnico es algo negativo. A veces uno se siente culpable de darse cuenta de cosas que los otros no saben y de las cuales no se dan

cuenta porque están implicados de otra manera. En ese momento me pareció una falta de respeto hacer este tipo de evaluación política; si ellos no la hacían era porque no estaban en condiciones de hacerlo, no era su momento, y si la introducíamos violentábamos o avasallábamos el proceso. De última nos queda la sensación culposa de haber sido partícipes del deterioro de la organización» (E.8).

En otra entrevista se señala la necesidad de la formación y de la información, teniendo en cuenta el proceso de socialización de los niños en sus familias, muchas veces desarrollado bajo el signo del maltrato y de la violencia. «La manipulación puede venir de la familia; los chicos traen muchas cosas que pasan en sus familias, muchos casos de violencia. La institución actúa como contra-control muy importante con respecto a esas familias. Si a la familia le sirve que el chiquilín venga acá, los deja tranquilos; ellos comen; se les consigue un surtido de alimentos para el fin de semana; se les da ropa; se los asesora frente a diferentes problemas. Se ejerce, entonces, una influencia, sobre la situación del chiquilín, para que, por ejemplo, no le peguen» (E. 14).

El tema de la información no aparece muy destacado, ni en las entrevistas ni en el grupo focal. A nuestro modo de ver es un tema medular. En general, las éticas profesionales han puesto el acento en la reserva respecto a la información a la que accede el técnico en el trabajo con los grupos o en la clínica individual. Sin lugar a dudas este es un criterio ético sumamente importante y nunca insistiremos lo suficiente en su validez. Sin embargo el acento unilateral en dicho criterio, conduce a descuidar su contrapartida: la necesidad de brindar información, en virtud de que el saber produce poder y es poder. Esto vale sobre todo respecto al trabajo comunitario, en especial cuando se lo desarrolla con los sectores populares. Se ha pensado erróneamente que brindar información supone manipular a los grupos; de acuerdo con esto, el rol del profesional es dejar hablar a los grupos, sintetizar lo que ellos dicen, plantear algunas observaciones y generar las condiciones para que el proceso continúe. Como todo educador ejerce -por su sola presencia- influencia en los sectores con los que trabaja, cuando el educador mantiene una postura aparentemente pasiva, su incidencia se opera en forma latente, es más difícil de controlar por parte [Pág.153] del grupo y seguramente se convierte en un dispositivo manipulador.

Toda presencia educativa es política, puesto que nunca existe una postura neutral en educación. Paulo Freire ha insistido en la naturaleza política de la educación, quizás muchas veces reconocida teóricamente, pero olvidada en la práctica. “La educación, sea en la universidad, la escuela secundaria, la primaria o en la alfabetización de adultos, es un acto político (...). La naturaleza misma de la educación tiene las cualidades inherentes para ser política, así como la política posee aspectos educativos (...). Un acto educativo tiene naturaleza política y un acto político tiene naturaleza educativa.” (Freire, 1994a:184-5). En la entrevista que la educadora e investigadora Rosa María Torres realizara a Paulo Freire, queda claro el proceso que se dio tanto en su pensamiento como en su vida. Antes Paulo Freire veía la educación popular como la lucha de los sectores populares dentro de la movilización popular (años 50-60). El Paulo Freire de los años 70, vio la educación en una sociedad marcada por el conflicto de clases. Lo que lo condujo a percibir con claridad lo que él mismo llamó politicidad de la educación, o sea, la calidad que tiene la educación de ser política; la naturaleza de la práctica educativa es política en sí misma. No es posible hablar de una dimensión política de la educación, puesto que toda la educación es política (Torres, 1987:73). De lo que se trata es de utilizar todos los espacios educativos para desarrollar esta naturaleza política de la educación. «Afirmar que la práctica educativa es un instrumento para la transformación revolucionaria de la sociedad me parece ingenuo (...). Sin embargo no podemos esperar -como a veces lo hacen quienes piensan en forma

mecanicista- que se opere la transformación revolucionaria para comenzar un trabajo de educación popular. No. Creo que en toda sociedad existen espacios políticos y sociales para trabajar desde el punto de vista de los intereses de las clases populares, a través de proyectos, aún cuando sean mínimos, de educación popular» (Paulo Freire, en Torres, 1987:74). De lo que se deduce que el silencio del educador forma parte de una práctica política de dominación y no de una práctica educativa y política que apunta al crecimiento de los grupos. Además, corresponde añadir que la reserva de saber es reserva de poder, por parte del educador. De modo tal que su silencio se convierte en una trágica contradicción entre el discurso donde anuncia el poder de los grupos y la práctica donde les niega crecimiento en el poder. El aparente respeto silencioso por lo que dicen aquellos con quienes trabajamos se transforma en un aumento del poder del educador, pues, a lo que éste ya sabe, añade la riqueza del saber de la gente. Correctamente esto nos plantea el tema de cómo utilizar la información, en procesos de educación que constituyen un aprendizaje, tanto para los sectores populares como para los educadores y psicólogos. Es de fundamental importancia cómo se da la información, en qué momento [Pág.154] se lo hace y de qué manera se la articula con el proceso de construcción del conocimiento. Se trata de una saber que -en forma interlocutoria, es decir, dentro de una conversación- el psicólogo va aportando al proceso grupal. Como todo proceso interlocutorio, la información debe estar bajo control de los interlocutores, puede ser cuestionada, requerida o ampliada. Por momentos será necesario crear un espacio para brindar información. En tales instancias, **deberá tenerse en cuenta que la información sea abierta, generadora de interrogantes, desafiante; una información que aporta al crecimiento de actitudes críticas.** Si la información es brindada como saber clausurado, incuestionable, sin intenciones reales de despertar un pensamiento colectivo, jamás podrá ser generadora de poder, sino que más bien consolidará la relación asimétrica entre educador y educando. Muchas veces también sucede que un saber progresista se transmite a través de códigos verticalistas y autoritarios. De modo tal que el discurso real contradice el discurso verbal. El proceso de aprendizaje requiere que los educadores y psicólogos maduremos en la actitud ética de la coherencia, en virtud de la cual las prácticas responden a lo que anunciamos a través de nuestras palabras.

La construcción del aprendizaje supone una actitud ética de respeto; pero no de respeto pasivo, sino de **reconocimiento** por los valores y potencialidades del otro. «Creo que un psicólogo que trabaje en comunidad debe tener una sensibilidad diferente. Más que capacidad de escucha, preferiría hablar de sensibilidad para captar una cantidad de cosas. Pienso en la gente que tiene sensibilidad artística y que trabaja en lo comunitario. Siempre me preocupó la dimensión estética, cómo juega en lo comunitario; más allá de detectar qué problema nos plantea una persona, hay cosas que pasan por la armonía y la estética. La estética de la vida cotidiana es un elemento organizador, un elemento de salud; las producciones de los talleres son reincorporadas en términos de autoestima y capacidad de producción» (E.6).

«También el respeto por la gente, cuando trabajas con niños, tiene que ver con el ejercicio del poder. Es tan fácil intentar hacerlos a tu medida, imagen y semejanza, dominarlos» (E.6).

La actitud de reconocimiento despierta la confianza y permite construir vínculos. Ahora bien, el vínculo en el campo comunitario no se limita a las instancias de talleres o reuniones. Aquí también se ha caído muchas veces en simplificaciones o en fáciles transposiciones del trabajo profesional en otros campos. El vínculo expresa una esencial relación a la vida cotidiana y no puede circunscribirse a los espacios que a priori definimos como educativos. En el trabajo comunitario se es educador en todos los

momentos y espacios: en el taller, en la reunión, en el seguimiento, en la evaluación y en la inmensa cantidad de conversaciones corrientes. La [Pág.155] palabra informal -muy comúnmente utilizada para caracterizar estos vínculos espontáneos- nos parece de lo más desacertada. Hace pensar que esas conversaciones y encuentros se salen del trabajo comunitario. Cuando la interlocución es lo esencial, todos los encuentros forman parte constitutiva del trabajo en comunidad. Todos son posibilidades para construir aprendizajes. «Otro tema eran las consultas personales. Nosotros trabajábamos con la Comisión Directiva pero nos conocían todos, y te agarraban en los corredores para contarte sus problemas y para consultarte por sus hijos. Recibimos docenas de consultas y las manejamos sin violencia porque como estaba claro nuestro rol, hacíamos de intermediarios de una derivación; en ningún momento fue violento porque estaba dentro de las reglas del juego. Podría plantearse algo ético en relación al secreto, al hecho de conocer cosas de la intimidad de la gente, pero nos tenían confianza» (E.8).

La tolerancia es también una actitud ética de fundamental importancia. Muchas veces pensamos la tolerancia como una actitud propia del liberalismo. Y la entendemos como respeto a todas las formas de vida, en el marco de una democracia liberal. En verdad, la tolerancia es una virtud transformadora, en la medida en que supone aceptación, reconocimiento y fortalecimiento de la diversidad, dentro de un proyecto de cambio y frente a quienes son antagonistas de ese proyecto de cambio. Sin dudas se trata de una actitud ética difícil, pero indispensable en cualquier proyecto de transformación. «Como actitud de un psicólogo que trabaje en comunidad, pienso en primer lugar la tolerancia. Me pasaba también con lo político. Yo sabía qué era cada uno. No podías evitar pensar Vos decís eso porque sos de tal sector político; pero la cosa es cómo no descalificar a la gente» (E.8).

La intolerancia junto con la omnipotencia conduce al aislamiento y a considerar la experiencia propia como la única válida. «Entre los psicólogos se da el hecho de parapetarse tras la institución a la que se pertenece. Esto complica las posibilidades de trabajo, aparecen situaciones de mucha rivalidad, enfrentamiento y competencia. Es una actitud a deponer, porque cada uno está como cuidando su chacra» (E.2).

Es indudable que -a partir de lo expresado antes- el protagonismo y el control de la población resultan esenciales para el buen funcionamiento de un proyecto comunitario. Surge como consecuencia natural de la concepción del aprendizaje entendido en términos de construcción. Sin embargo, a veces los educadores y técnicos podemos temer que dicha evaluación suponga que la población se sitúe desde un punto de vista técnico y entre en competencia con nosotros. Evaluar es requisito fundamental del poder de la población. Y es -sin lugar a dudas- una posibilidad de crecimiento y de maduración de los educadores. La conciencia crítica que pretendemos [Pág.156] desarrollar en la población, la debemos exigir respecto a nosotros mismos. Esta postura supone la **igualdad entendida como superación de relaciones asimétricas**; de ninguna manera alude a una igualdad donde técnicos y vecinos aportan lo mismo al proceso de construcción de conocimiento. Desde esta segunda perspectiva, ambos no son iguales, puesto que el educador y el técnico han recibido una determinada formación que se distingue del saber de las poblaciones con las que se trabaja; tienen un rol bien preciso, que es rol de educar, de enseñar, de aportar conocimientos.

Paulo Freire lo ha planteado permanentemente a lo largo de sus obras, uniéndolo a su convicción de la inexistencia de una educación popular no-directiva. «Para mí, evidentemente, toda educación es directiva. No existe educación no-directiva, porque la propia naturaleza de la educación implica la directividad (...). Es por esto que vengo poniendo énfasis en que el educador no debe caer en una posición espontaneísta. Es decir, una posición según la cual -en nombre del respeto a la capacidad crítica de los

educandos- se deja que los educandos queden entregados a sí mismos (...). El hecho de que no sea espontaneísta no me hace manipulador. El hecho de que no sea manipuladora, no me vuelve espontaneísta (...). Entonces, el problema que se plantea para nosotros como educadores, no es negar el papel activo, crítico, decisivo del educador en el acto educativo. No. Siempre afirmo: el educador no es igual al educando. Cuando alguien, como educador, dice que es igual al educando, o es un mentiroso y demagogo, o es incompetente. Porque el educador es diferente del educando, por el mismo hecho de ser educador. Si ambos fuesen iguales, uno y otro no se reconocerían (...). No cabe duda en cuanto a que el educador tiene que educar; éste es su papel» (Freire en Torres, 1987:78,83).

El siguiente texto de entrevista muestra las confusiones habituales que tenemos los educadores en relación al tema de la igualdad de roles. «Al no tener un referente institucional claro, nosotros siempre estamos con esta cuestión de no involucrarnos, de ayudarlos a pensar, de delimitarnos respecto a los vecinos. Esto es una cosa mal entendida a veces, pero somos diferentes, si bien no jerárquicamente. Se cuestiona mucho a los técnicos, los vecinos quieren evaluarlos, se dice que hay técnicos que marcan la diferencia en relación a los vecinos. Y uno se pregunta, ¿qué quiere decir esto de marcar la diferencia? El hecho de no ser iguales no implica jerarquía, sino desempeño de un rol técnico» (E. 12).

[Pág.157]

2. DECENTRAMIENTO Y APRENDIZAJE DE LA ESCUCHA.

A partir de lo dicho en el punto anterior debe quedar claro que el proceso de aprendizaje es un proceso de construcción, donde los roles de los educadores y de la población no se borran, sino que interaccionan desde su especificidad.

En el capítulo referido al marco teórico de esta investigación ya se presentó la posición de Jürgen Habermas que señala la emergencia de un nuevo paradigma. Frente al paradigma de la conciencia en solitario, hoy en día el pensamiento contemporáneo accede a un paradigma comunicativo o dialógico. Dicha racionalidad comunicativa supone una determinada concepción del lenguaje que se distingue adecuadamente, sea de las teorías que interpretan al lenguaje como ligado a estructuras sin sujetos, sea de aquellas teorías que están preocupadas por elaborar una lenguaje formalizado, referido a enunciados sólo de tipo descriptivo y aseverativo. En esta visión de la acción dialógica están incidiendo las teorías acerca del lenguaje entendido como uso: el lenguaje es esencialmente realizativo (acto de habla). De ahí la insistencia de Habermas en la importancia del giro lingüístico-pragmático que se encuentra en la base de una nueva teoría dialógica de la acción. Sus principales referencias son John Austin, John Searle y Wittgenstein.

El análisis de lenguaje en cuanto realizativo encuentra un exponente relevante en el **Wittgenstein** de las Investigaciones Filosóficas. Para este filósofo, no puede hablarse del lenguaje o de una estructura común del lenguaje, sino de los **juegos del lenguaje**, que tienen entre sí parecidos de familia. Dichos juegos de lenguaje se encuentran ligados a formas de vida distintos. Imaginar, pues, un juego de lenguaje equivale a imaginar una forma de vida. Como todos los juegos, el lenguaje supone reglas constitutivas. Ahora bien, Wittgenstein sostiene que las reglas y los juegos no pueden emplearse y jugarse en forma solitaria, sino que necesariamente requieren la intervención de otros sujetos. Una regla supone una cierta permanencia al ser adoptada por un sujeto como base para la orientación de su acción. Con la finalidad de determinar si alguien se desvía de la regla o adapta su comportamiento a la misma, se requiere de la intervención de -al menos- un

segundo sujeto quien, al compartir dicha regla, puede problematizar o aprobar el comportamiento del otro, así como también someter el suyo a discusión. En resumidas cuentas, el mismo concepto de regla implica sujetos actuando competentemente en forma intercomunicativa. En este enfoque, lo que a Wittgenstein le interesa es [Pág.158] destacar que el lenguaje se comporta según el modelo de reglas de juego y de la competencia de los sujetos que intervienen en dicho juego. Las reglas de juego establecen los signos y las operaciones y a ellas tenemos que recurrir si queremos comprender una determinada jugada. Un jugador que entiende las reglas no tiene por qué saber describirlas. Lo que debe es saber demostrar competencia en el empleo de las mismas. Se comporta en forma competente quien domina una regla o una técnica. Y a la vez, entender competentemente una reglas es saberla emplear. Alguien entiende una regla cuando puede generar nuevas operaciones. El así sigue...es lo que identifica la competencia del jugador o de quien emplea una determinada técnica.

El modelo del lenguaje comprendido sobre la base del modelo de las reglas de juego, permite entender adecuadamente que quien participa en el lenguaje no puede tener una actitud neutral o de mero observador. La única actitud que corresponde a los sujetos competentes es la de participar en el juego del lenguaje. Al hablar, ya estamos participando intersubjetivamente en la constitución de significados y en la coordinación de acciones. No hay una evidencia accesible a una conciencia solitaria. Toda evidencia está necesariamente mediada por interpretaciones y éstas requieren del lenguaje. Las reglas del lenguaje no se le sobreañaden, sino que son constitutivas del mismo. En tal sentido, no es correcto afirmar que la finalidad del lenguaje es entenderse, puesto que en el concepto mismo de entendimiento está implicada la categoría lenguaje (Habermas, 1989c:69).

Si bien obviamente Habermas no se interesa directamente en el tema del aprendizaje, sus afirmaciones en torno al paradigma de la comunicación no dejan de tener relevancia en cuanto a **interpretar el aprendizaje como interlocución**. El aprendizaje es visto como construcción, mediado por un lenguaje cuya unidad fundamental no es tanto la frase o la palabra, sino el acto de habla en cuanto fuerza. John Austin expresamente sostiene que el lenguaje es un modo de actuar: cómo hacer cosas con las palabras, se pregunta. No es suficiente limitarse a la locución sino que es necesario determinar de qué manera se está usando dicha locución: preguntando o respondiendo; dando alguna información; anunciando un propósito; dictando una sentencia; concertando una entrevista; haciendo una descripción, etc. Por tanto, la realización del acto del lenguaje supone una fuerza ilocucionaria (según Austin): llevar a cabo un acto al decir algo como cosa diferente de realizar el acto de decir algo.

En su teoría de los actos de habla, John Searle considera que el lenguaje es un hecho institucional, en la medida en que está constituido por reglas orientadas a la acción. Todo hecho institucional tiene como base un sistema de reglas de la forma «X cuenta como Y en el contexto C». La hipótesis de que hablar un lenguaje es realizar actos de acuerdo con ciertas [Pág.159] reglas constitutivas aparece ligada -para Searle- a la hipótesis de que la emisión de un acto de habla (por ejemplo, la acción de prometer), más que una expresión verbal constituye una institución. El acto de habla de la promesa requiere -a su entender- el cumplimiento de la misma. Más allá de que esto introduce en complejos problemas de teoría ética, lo que interesa aquí resaltar es una visión activa del lenguaje, donde participan sujetos de acuerdo a reglas constitutivas, resultado de un aprendizaje que supone el dominio de dichas reglas. Estamos, pues, ante una pragmática del lenguaje (Searle, 1980).

Como varios pedagogos contemporáneos -muchos de ellos ubicados en la llamada corriente de pedagogía radical norteamericana- también **Robert Young** capta y

desarrolla las consecuencias de esta teoría de la comunicación tanto respecto al aprendizaje como respecto a la investigación en ciencias sociales. En su opinión, la teoría de la comunicación rompe con un cierto privilegio epistemológico sea del investigador como del educador. La posición epistemológicamente privilegiada del docente conduce habitualmente a la aceptación resignada y adaptativa de sus ideas y saberes. El aprendizaje se transforma en mera repetición de saberes y de roles. Por el contrario, una forma de comunicación en la que los interlocutores estén dispuestos a revisar críticamente sus creencias fundamentales, es decir, su cultura, posee un enorme alcance educativo en una época en que los saberes son necesariamente interculturales. Young considera que la pragmática crítica del lenguaje requiere pasar de los actos lingüísticos a la lengua en acción.

En una interesante comparación entre Dewey y Habermas, Young considera que en ambos casos, pese a las similitudes, nos encontramos ante escenarios educativos diferentes. En el caso de Dewey, el profesor está al lado del educando; de cara a la tarea, no al educando. Las relaciones que se dan entre ambos tienen por meta una tarea. El cuadro educativo que produce Habermas es diferente. La tarea se transforma en una conversación e interlocución entre el educando y el educador sobre cómo son las cosas. La relación se asienta en una comunidad orientada al aprendizaje y a la investigación. Acertadamente Young destaca que, si bien Habermas esboza los pasos de una pragmática universal como guía para la acción, no emprende esa tarea; y es precisamente en el terreno de la acción concreta y de la práctica educativa donde su teoría del acto del lenguaje se mantiene en un plano abstracto.

A su vez analiza varias situaciones educativas concretas desde la perspectiva de una teoría, formulándose el siguiente interrogante: « ¿Cuándo una pregunta no es una pregunta? » A lo que responde que no lo es cuando la pregunta es ya una respuesta, una advertencia o una declaración. Por ello es preciso no confundirse con formas superficiales de participación [Pág.160] que toman las características de aparente compromiso en la interlocución. En la relación educativa, la confusión de las formas superficiales con las funciones reales ha enturbiado el desarrollo competente de una relación dialógica en clase. Que la expresión del educador tenga cierta forma gramatical interrogativa no asegura que realmente esté formulando una pregunta y esté dispuesto a la conversación (Young, 1993).

Como lo formula claramente el pedagogo Mario Osorio Marques, nos encontramos ante otro paradigma de educación. Ya no se trata del paradigma esencialista que pone énfasis en que educar es insertar al educando en un orden objetivo del mundo (paradigma del objeto visto) o que acentúa el carácter mentalista considerando al conocimiento como representación de objetos e introduciendo la bipolaridad sujeto-objeto en una conciencia esclarecida (paradigma mental de la conciencia esclarecida). Las investigaciones de Habermas en torno al paradigma de la comunicación y su propio cambio de proyecto investigativo, nos impulsan a concretarlo en un paradigma comunicativo que exige que los participantes en la educación se entiendan entre sí, sobre la base de una razón dialógica, construyendo nuevos procesos de socialización y nuevas identidades (paradigma de la interlocución de saberes) (Osorio Marques, 1995,1996).

La práctica educativo-social es un proceso de construcción de una relación comunicativa y de organización de la conversación. Lo que significa que el discurso no es producto de un solo locutor, sino resultado del diálogo y del intercambio recíproco entre locutores. La estructuración de la conversación y los consensos interpretativos se sustentan en principios de cooperación construidos y ratificados normativamente. La conversación se configura sobre la base de intercambios que son más complejos cuando

los temas son menos instrumentales y la relación entre locutores se constituye en términos de igualdad y de reciprocidad comunicativa.

En un estudio -resultado de investigaciones- Sergio Martinic analiza las conversaciones que existen entre profesionales que trabajan en un consultorio médico y las conversaciones desarrolladas por educadores populares en los grupos. En la conversación en consultorio, los beneficiarios no pueden interrumpir y sus intervenciones no deben sobreponerse al final de la intervención del profesional; los beneficiarios han pasado por una serie de fases que constituyen un ritual de apertura; la conversación se organiza, pues, a partir de distancias que separan fuertemente a profesionales de beneficiarios. En las conversaciones mantenidas por los educadores populares -en los grupos investigados- el intercambio se organiza alrededor de intervenciones relacionadas entre sí en forma funcional (intervención inicial, intervenciones reactivas, intervenciones evaluadoras, etc); las secuencias de apertura tienden a favorecer una imagen positiva de los participantes; se trata de conversaciones que tienden a crear una [Pág.161] situación comunicativa que suspende las jerarquías. Más allá de que estos análisis responden a modelos que, por el carácter de tales, resultan simplificadores, es real que la educación popular tiende a favorecer interacciones comunicativas y no a una conversación en sentido unidireccional y unilineal.

Sin embargo -como ya se lo ha señalado y se volverá a insistir- las distorsiones en la comunicación conducen a la instalación de relaciones de asimetría y de poder, bajo apariencias comunicacionales. En tal sentido, Jorge Osorio entiende que el paradigma de la racionalidad comunicativa es un presupuesto central de lo que él denomina enfoque de transversalidad en la educación. La transversalidad implica promover la posibilidad de un curriculum globalizador, integrador, que se desarrolla más por troncos temáticos que por áreas disciplinarias. El proceso de aprendizaje es entendido como interacción simbólica, diálogo de saberes e intercambio de conversaciones sociales.

La categoría de **transversalidad** ha sido elaborada por Félix Guattari, en oposición al funcionamiento de los grupos jerarquizados donde alguien habla en nombre de los otros. Hay algo que a todos nos resulta hoy muy difícil aceptar, que la gente hable por su propia cuenta. Ya Foucault sostuvo que el intelectual debe dejar de ser universal para convertirse en específico y particular. Ya no puede hablar en nombre de valores universales, sino en nombre de su propia competencia y de la situación en la que se encuentra. Los médicos no tienen el derecho de hablar en nombre de los enfermos, pero sí tienen el deber de pronunciarse -en cuanto, médicos- sobre los problemas jurídicos, económicos, ecológicos que afectan fundamentalmente la calidad de vida de las poblaciones. En tal sentido, profesionales, educadores, pacientes, educandos, vecinos, ciudadanos, se expresan a través de múltiples voces (groupes multi-vocaux). Transversalidad supone multiplicidad de voces, entrecruzamientos de dimensiones y saberes; se la comprende a partir de los sistemas abiertos caracterizados por su capacidad de crear conceptos y de relacionarse con circunstancias históricas más que con esencias (Deleuze, 1990).

Este esbozo en torno a la comunicación interlocucionaria supone aspectos epistemológicos (una determinada construcción de saberes), metodológicos (técnicas y procedimientos específicos que favorezcan intercambios comunicacionales), y también encierra supuestos éticos. Una ética centrada en un paradigma comunicacional requiere actitudes y virtudes éticas, entre las que se destaca el reconocimiento de los otros en cuanto, argumentadores y locutores válidos y dignos. De no darse este reconocimiento de los otros, la interacción comunicativa no tiene lugar o termina siendo expresión de nuevas formas de manipulación. La negación del otro se convierte en negación de la comunicación; su afirmación y [Pág.162] reconocimiento se transforma en un

dispositivo ético que impulsa a crear conocimientos en conjunto sin rechazar la diversidad de roles, procesos, saberes, propios de cada uno de los participantes en la conversación. La conversación entendida como comunicación requiere, pues, una actitud de decentramiento; o, en otras palabras, un centrarse en la relación dialógica.

Este decentramiento y centramiento en el otro, es también un redescubrimiento de sí. Paul Ricoeur expresa esta dialéctica entre el sí mismo y los otros, recurriendo a la categoría de *similitud*: «La similitud es fruto del intercambio entre estima de sí y solicitud por el otro. Este intercambio permite decir que no puedo estimarme a mí mismo sin estimar al otro como a mí mismo. *Como a mí mismo* significa: tú también eres capaz de comenzar algo en el mundo, de actuar por razones, de jerarquizar tus preferencias, de estimar los fines de tu acción y, de este modo, de estimarte a ti mismo como yo me estimo a mí mismo. La equivalencia entre el “tú también” y el “como a mí mismo” descansa en una confianza que podemos considerar como una extensión de la atestación en virtud de la cual creo que puedo y valgo (...). De este modo se convierten en equivalentes la estima del otro como si mismo y la estima de sí mismo como otro» (Ricoeur, 1996:202). Quizás, nos queda la duda, de si este planteo de Ricoeur no pueda conducir a una similitud homogeneizadora. La diversidad nos ha abierto a nuevas perspectivas: la estima del otro no es reproducción ni calco de mi propia estima; los demás no son una copia de mí mismo. Descubrir al otro e identificarse con él es descubrir su diversidad y entender que, para asegurarla, se necesita una sociedad con otras condiciones; una sociedad que permita crecer en la capacidad de diálogo.

«Yo no lo plantearía como choque de saberes, porque creo que hay procesos psicosociales muy distintos. Hay un intento por imponer una forma de vida, sin conciencia de esto. Por aquí se plantea el tema de la demanda: cuando hay un pedido, éste determina la intervención del técnico; cuando no está claro el pedido se cuele más fácilmente la idea que el técnico tiene de lo que hay que hacer, según sus referentes teóricos, e ideológicos. La postura fundamental del psicólogo es saber escuchar; de acuerdo a lo que escuche es lo que va a poder hacer, y esto va a determinar el tipo de intervención. Supone una formación rigurosa y un cuestionamiento constante, que moviliza. La ética en la profesión implica hacer lo que corresponde; pero esto no está determinado por el bagaje teórico-nocional sino por lo que el campo está pidiendo que se haga» (E.3).

«Nosotros empezamos a trabajar problemas, vale decir a priorizar las problemáticas que el campo de trabajo nos ponía y a generar el soporte necesario donde se trabajaran esas problemáticas por los actores implicados directamente. No teníamos ningún derecho a aplicar fórceps, estrategias, modelos, proyectos, descolgados de las reales necesidades, problemas y [Pág.163] requerimientos de sectores comunitarios» (E.9).

Puede suceder, sin embargo, que la demanda no se formule, siendo así que la necesidad existe. En tal caso, como se dice en estas entrevistas, el riesgo está en que el psicólogo intervenga creando una demanda que él considera de la población, pero que en el fondo no es más que expresión de sus deseos, de sus marcos teóricos o -peor aún- de requisitos ligados a proyectos ya elaborados. Aún así, creemos que es tarea del psicólogo y del educador generar posibilidades para la construcción de la demanda. Cuando hablamos de construcción, nos referimos a lo que antes hemos denominado saberes interlocucionarios. Que la demanda se construya supone, muchas veces, una iniciativa por parte de los educadores; la iniciativa de investigar la realidad junto con la población y de construir la demanda, en un ejercicio complejo de hipótesis y de contrastación en el diálogo con la población. El peligro de esperar que la demanda surja está radicado en un enfoque no-directivo de la educación y de la práctica comunitaria, de la cual ya hemos

hablado. Cabe señalar -una vez más que **no hay construcción colectiva e interlocucionaria de la demanda, si no existe una actitud ética de escucha.**

«Como valores y actitudes del psicólogo, diría la capacidad de escucha, entendida como dar lugar a los planteos, necesidades y demandas de la gente. También la capacidad de decentrarse de las propias necesidades para poder dar lugar a la de los otros, y la capacidad de cuestionar permanentemente los juicios que formula en relación a la población con la que trabaja, en el sentido de considerar hasta qué punto no son juicios impregnados de una forma de ver y de pensar el mundo. En el concepto de respeto por las diferencias y de respeto por lo propio del otro entran muchas cosas» (E.7).

Una **ética heterónoma** prescribe imponer al otro nuestros valores y exige una postura de sumisión; se trata de una ética que construye identidades sobre la base de la violencia. De acuerdo con esta ética, el educando aprende en la medida en que se niega a sí mismo. Las personas maduran en tanto aceptan que otros definan por sí sus valores, necesidades y proyectos. Para una ética heterónoma se crece en la libertad en la medida en que se renuncia a ella. **Una ética de la autonomía, por el contrario, desafía a tomar una actitud de creciente liberación.** No se trata de negar los lazos de dependencia, sino más bien de lograr una conciencia lúcida acerca de cuan dependiente somos, para poder crecer rompiendo con las dependencias que nos vuelven sumisos. Esto no significa caer en la omnipotencia. Necesitarnos de los otros; unos y otros nos necesitamos mutuamente. En tal sentido, somos dependientes unos de los otros. Se trata de resignificar esa dependencia, de cambiar su sentido profundo y comprender que nos necesitamos dentro de un proyecto donde crezcamos [Pág.164] colectiva y personalmente en la libertad. La madurez requiere tomar una postura libre y crítica ante la vida y ante los demás, aún a riesgo de equivocarnos.

Por ello, en el trabajo comunitario es imprescindible el equipo de profesionales para poder analizar nuestro propio proceso de crecimiento, que de alguna manera refleja cuanto dejamos crecer a los demás. El equipo se transforma en un espacio de autoanálisis colectivo, que permite focalizar nuestra manera de actuar en la práctica social, detectar nuestras dependencias, percatarnos críticamente de nuestra capacidad -y de nuestros límites- en cuanto a ayudar a que los demás se transformen en sujetos de pensamiento y de acción, de saber y de poder. El autoanálisis permite objetivar los procedimientos metodológicos para actuar y el desempeño en las diversas situaciones; pero, sobre todo, nos ayuda a enfrentar con valentía y honestidad nuestras opciones éticas y la coherencia entre el discurso y nuestra vida. Es por ello que una ética dialógica necesita de comunidades profesionales donde la comunicación se articule con la emancipación.

«Es necesaria la autocrítica y es preciso cuidarse de la omnipotencia. Teníamos el grupo donde supervisábamos, que nos rescató de muchas cosas, de posibilidades de equivocarnos y de reelaborar nuestras equivocaciones. Así como idealizamos somos idealizados. Zafar de la omnipotencia es muy importante; no meterse en algo que uno sabe que no va a poder hacer; no aceptar compromisos que no va a poder sostener; uno se puede sentir muy identificado pero si no te dan las horas, no se puede, no hay que generar expectativas que no se van a poder cumplir; poder decir que no, derivar» (E.8).

Varias entrevistas señalan permanentemente el peligro de que impongamos nuestras opciones y valores éticos, generando actitudes heterónomas. Algunas entrevistas hablan de una ética de la no-violencia, respeto en la inmanencia, proceder por problematización y no por interpretación, romper con el disciplinamiento; recurren a la metáfora de los «coraceros del alma» para figurar la función represiva de los profesionales; sostienen que no es posible actuar sobre la realidad sin investigar; que el

punto de partida y el referente permanente debe ser la realidad y que sobre ella es preciso actuar produciendo efectos concretos y dando lugar a una ética pragmática.

«El nivel de reflexión ética es uno de los pilares del Servicio. Una ética de la no violentación, del respeto en la inmanencia de los procesos en los que se interviene, una ética que no trabaja con a priori técnicos. Como dice Foucault, de la caja de herramientas, uso las técnicas cuando las necesito. Ross Speck tiene una brillante definición de las técnicas, al decir que son el fruto de la experiencia; rescata el nivel instrumental de las técnicas, en tanto surgen como requerimiento de la realidad en la que estamos trabajando. Que se naturalicen después, es un problema que tiene que ver [Pág.165] con otras cosas. Recuperar entonces un nivel de trabajo, sin a priori ni categorías trascendentes que fijan qué se debe hacer y cómo se debe hacer» (E.9).

«Por ejemplo el tema de la sexualidad. Dentro de la concepción médica, se considera un problema de salud la cuestión del embarazo adolescente, debido a los riesgos que pueden existir. También se lo considera un problema psicológico. Pero en la realidad de nuestro barrio, el hecho de embarazarse en la adolescencia tiene un significado muy particular sobre el que habría que investigar más. Lleva a repensar ciertos esquemas previos, que son ideológico-morales» (E.3).

Como primer abordaje, cuando en algunas entrevistas se habla de ética se la entiende en términos inmanentes, es decir, desde las opciones de valores que hace cada sujeto, en este caso, la población con la que se trabaja; cuando se emplea el término moral, se lo refiere a normas ya fijadas de antemano, externas a los sujetos y, por tanto, de carácter trascendente.

«La propia noción de problema implica un posicionamiento ético, si la pienso en función del campo y no de la interpretación. Vale decir que si el pensamiento procede por problematización y no por interpretación, hay un nivel ético, dado que opto por no orientar el campo desde mi código referido a lo que son las cosas, sino que trato de problematizarlas. Considerar la teoría como una caja de herramientas supone una ética. Desde mi punto de vista, es un error considerar la ética como normalmente se la piensa, puesto que se confunde código ético y código moral. El referente más fuerte en este sentido es Spinoza, quien diferencia ética y moral; lo moral como del orden de lo trascendente y lo ético como del orden de lo inmanente. Por eso **la ética no se aplica, se ejerce**. Esto tiene un feliz encuentro conceptual con una cierta tradición de ética universitaria que entiendo plenamente vigente y que ubica el quehacer universitario y la propia formación en función de los requerimientos, problemas y demandas de lo social-comunitario. Incluso el programa de un curso es sólo un indicador o una guía más de un proceso que se despliega; si uno piensa así un curso se transforma en transcurso, puesto que produce una trayectoria en función de los problemas de los estudiantes. Si los estudiante vienen con determinado niveles de problemas, ¿qué hago?; ¿les digo las cosas como deben ser porque ellos no las saben? No, trabajo el nivel de problema que ellos me traen. Si no logran captar la noción de subjetividad -no como habitando un mundo interno- sino como una producción social e histórica inmanente a formaciones colectivas, indago y me doy cuenta que está repicando ahí algo que les impide pensarlo. Es el tema del vínculo individuo-sociedad; esa idea de individuo tan naturalizada con la que vienen. Yo no discrimino un nivel de intervención psicológica de un nivel de intervención [Pág.166] docente» (E.9).

«¿Dónde está el atravesamiento de la ética? No sé si desde lo anecdótico hay una especificidad o pasa por otro lado; me preocupa el concepto de participación, la pensamos para afuera y yo lo planteo para adentro. Hay como una justificación nuestra del trabajo comunitario, en tono de excusa y también de queja; pero ¿dónde está nuestra apropiación de este campo? La escasez de producción de conocimientos se engancha

con esto. Hay muchos abordajes, pero no nos hemos apropiado de eso. Hay elementos para armar, un cuerpo teórico sólido pero se queda en la chiquita, de justificación. Eso me da bronca porque creo que sí podemos. No me gustaría pensar la ética como código moral, sobre lo que hay que hacer y lo que no.

-Sería como hacer un manual del buen trabajador comunitario.

-La cosa va por ser protagonista y respaldar lo que producimos; la ética como validación, respaldo. En cambio la ética como código moral... ¡al carajo!» (R.1).

«El riesgo de no poder cuestionar esto o no visualizar esta situación, es que bajo el ropaje de defender la salud y apuntar a una mejor calidad de vida, se emprende una actividad con un sesgo moralizador y disciplinador (...). El disciplinamiento de los docentes tiene un engarce muy fuerte con el pensamiento de los profesionales, porque ese disciplinamiento proviene de pensamientos y políticas que surgen desde las disciplinas, son compartidos por ambos y todo parece cerrar bien. Unos dicen, hay problema en esto y otros contestan 'eso es lo que nosotros trabajamos'. La realidad, cuando se ejecutan los programas, muestra que esto no es así, y que es mucho más complejo» (E.3).

«En esa época nos llega un pedido de un complejo habitacional de otra zona, el más carenciado que he visto en mi vida. Vamos a una reunión de la comisión de vecinos donde nos dicen que los jóvenes coparon las calles del complejo, toman vino, molestan; se dieron situaciones de violencia; los jóvenes marcaron su territorio ahí. A cada uno que llegaba a la reunión le decían: 'ellos son los que vinieron por los jóvenes'. Se dice que nos llamaron porque algunos vecinos estaban pensando llamar a los coraceros. Pensamos que en vez de llamar a la represión física llamaban a los coraceros del alma. Por inexperiencia ese pedido nos sobrepasó, lo derivamos y no se hizo nada. Fue una experiencia importante para reflexionar qué es lo que la gente espera o cual es el imaginario de la función del psicólogo y por otro lado qué imagen damos para que se genere ese imaginario» (E.9).

«Los psicólogos estamos acostumbrados a aplicar técnicas y plantear dispositivos. Desde mi punto de vista esto está reñido con la ética universitaria. Para poder plantearse un nivel de intervención más fuerte, uno debe indagar en la realidad, conocerla, en la inmanencia de esa realidad poder formular problemáticas, diseñar estrategias y después intervenir, más [Pág.167] allá que uno sabe que está interviniendo desde un principio. La idea es priorizar la realidad y ver en función de lo que esa realidad requiere; la naturaleza de los problemas que se delimitan, qué cosas hacer» (E.9).

La crítica que estas entrevistas plantean a ciertos modelos de trabajo del psicólogo en la comunidad, no significa pasividad o una actitud de espera frente a los problemas de la población. Más bien reclaman una postura activa: se destaca la importancia de investigar; se señala que los estudiantes muchas veces llegan a los servicios y a los grupos con una concepción naturalizada del sujeto, que requiere ser modificada; se considera que la intervención del psicólogo no es posterior a la investigación desde la realidad, sino que se da desde el comienzo del proceso. Para los entrevistados, el disciplinamiento parece más bien referirse a una ética trascendente, con normas ya estipuladas, que se imponen a los sujetos y a las poblaciones; una manera de actuar del profesional que encasilla a las poblaciones dentro de sus proyectos y planes sin partir de las demandas; una metodología y una ética ya modeladas, que responden a esquemas formulados a priori, más que a las necesidades de la vida; y, por fin, una postura represiva -de carácter moral y psicológica- que se corresponde con ciertas estructuras mentales presentes en las poblaciones con las que se trabaja y que también es necesario transformar. No se trata, pues, de un culto al espontaneísmo, sino de una crítica a metodologías de acción y de educación que controlan y ejercen una estrategia de

disciplinamiento; no se trata de una apertura ingenua a la realidad, sino de partir de la realidad detectando las estructuras mentales ya disciplinadas y controladas. Queda abierto -y esto requiere de otra reflexión más profunda- el tema de si la crítica correcta a la moral trascendente deja en pie valores compartidos. Como primera aproximación, nos parece que estas posturas, si bien destacan la relatividad de las normas y valores, se muestran como firmes defensoras de una ética con valores bien delimitados; nos lo muestra la crítica permanente al disciplinamiento, la necesidad sostenida constantemente en cuanto a que, tanto psicólogos, como estudiantes, como población desarrollen una subjetividad con valores inmanentes, que sea expresión de vínculos intersubjetivos; una ética con efectos sobre la realidad. Nos encontramos ante entrevistas que ponen la ética en el corazón mismo del trabajo del psicólogo en la comunidad. Por lo tanto, pero sin pretender simplificar diferencias teóricas respecto a otras visiones y corrientes de pensamiento, sentimos que este reclamo de apertura a la realidad y de incidencia concreta en la misma, es compartido por muchas entrevistas que se orientan en otra línea de pensamiento psicológico. Hay una confluencia en el sentido de urgir la necesidad de partir desde la realidad, de escuchar, de señalar las estructuras mentales que -por su naturalización-impiden una actitud y posicionamiento de apertura.

[Pág.168]

«A nivel comunitario uno percibe la receptividad de estos planteos: la gente no entenderá conceptual ni teóricamente tus posicionamientos y niveles de pensamiento; pero si los entiende en un nivel de ética muy pragmática, inmediata y concreta, percibe como estás haciendo las cosas y responde muy positivamente. Las organizaciones barriales están como quemados con leche, cansados de los técnicos que reciben apoyo económico de no se sabe dónde y que cuando se termina se van sin explicaciones, o los que vienen con el esquema armado (...). Cuando la gente ve cómo te movés, el respeto con el que tratas las situaciones de vida, empiezan a posicionarse y posicionarte de otra forma, más abiertos y dejando de lado prejuicios infundados en relación a los técnicos y sus técnicas, para dar paso a vínculos de trabajo (...). Éticas hay muchas. Uno las piensa conceptualmente desde Sócrates, Spinoza, o Nietzsche; en la vida cotidiana y más pragmática, cada uno planteará lo que le parece. No digo que esto sea un modelo que tienen que seguir todos; ni siquiera es un modelo, es mi modalidad de trabajo y de vida. Si no, también caería en una contradicción, pues diría que se tienen que hacer las cosas así, porque yo las hago (...). Hoy creo que es bueno reflexionar desde la ética, pero con los pies en la tierra, en base a lo qué estamos haciendo, en la vida cotidiana; en ese sentido sigo siendo pichoniano; si no, corremos peligro de caer en la trascendencia» (E.9).

Tanto Deleuze como Guattari- y ambos juntos- han señalado los peligros de la trascendencia y de los modelos jerarquizados. Para ambos asistimos a una crisis de los sistemas filosóficos y a la imposibilidad de construir sistemas y modelos. Sin embargo, esta crisis afecta a los sistemas cerrados, basados en causalidades lineales. Se trata, pues, de construir sistemas abiertos, es decir, sistemas que partan de las circunstancias contingentes y no de las esencias eternas. Si bien todo sistema está constituido por conceptos, en el caso de los sistemas abiertos dichos conceptos no preexisten; es necesario inventarlos y crearlos, tanto en el arte como en la ciencia. La tarea de la filosofía es la creación permanente de conceptos. Cuando éstos son creados dentro de un sistema abierto, poseen una fuerza crítica, política y de libertad. La creación de conceptos abiertos se vincula con la categoría de diagrama. Para Deleuze el diagrama es un conjunto de líneas diversas que funcionan al mismo tiempo; se trata de líneas de fuga

y no de líneas estructuradas dentro de un espacio geométrico cerrado. El nomadismo es la actitud que responde a estos diagramas de líneas de fuga (Deleuze, 1990).

El nómada no se aferra a una situación; se encuentra siempre en camino, construyendo y creando. Interesa señalar que -si bien con una orientación de pensamiento distinta y sin conocer estos aportes de Deleuze y Guattari- el propio Paulo Freire habla del educador como nómada: «Es a [Pág.169] partir del lugar en que se encuentran las masas populares que los educadores revolucionarios -a mi entender- deben comenzar la superación de una comprensión inexacta de la realidad para llegar a una comprensión de ella, cada vez más exacta y cada vez más objetiva. Lo que quiero decir, es que es preciso respetar el sentido común de las masas populares para buscar y alcanzar junto con ellas una comprensión más rigurosa y más exacta de la realidad. Por lo tanto, el punto de partida es el sentido común de los educandos y no el rigor de los educadores. Este es precisamente el camino para alcanzar dicho rigor (...). Esto, que me parece tan simple, es lo que muchas veces -como educadores y políticos- olvidamos: para llegar allá es necesario partir de aquí, no de nuestro aquí, sino del aquí de los educandos, puesto que nuestro aquí como educadores es muchas veces el allá de los educandos. Por esto, el educador es siempre una especie de vagabundo permanente: debe caminar para allá y para acá constantemente sobre la misma ruta, para ir al aquí de los educandos e intentar marchar junto con ellos, no hacia su aquí, sino hacia su allá, que está en el futuro» (Freire en Torres, 1987:79-83).

Deleuze y Guattari han expresado su concepción de los sistemas abiertos al decir que un libro es una multiplicidad. En tal sentido, un libro no debe comprenderse, sino que a un libro hay que preguntarle cómo funciona y en qué multiplicidades se introduce, puesto que un libro existe gracias al afuera y al exterior. Hay un tipo de libros que se elaboran como libro-raíz, pues pretenden ser la raíz o la imagen del mundo como árbol, es decir, como sistema jerarquizado. Otra figura del libro -y del sistema-responde a la metáfora del rizoma. El rizoma es un conjunto de tallos subterráneos, bulbos, tubérculos, caracterizados por la multiplicidad y por las formas diversas y ramificadas en todos los sentidos. Un rizoma puede ser interrumpido en cualquier parte, pero siempre recomienza. Comprende líneas de segmentaridad y líneas de desterritorialización, según las cuales escapa sin cesar. El rizoma es un sistema abierto, tanto en el plano del pensamiento como en el plano de la realidad. Está constituido por muchas mesetas, es decir, por regiones de intensidades que se desarrollan evitando la orientación hacia un punto culminante; la meseta no está ni al principio ni al final, sino que siempre está en el medio. Es lo contrario a la cristalización, si bien corre el peligro de cristalizarse, puesto que tanto los individuos como los grupos contienen microfacismos dispuestos a instalarse. El autoritarismo es un riesgo permanente y el sistema cerrado, dogmático, no generador de multiplicidades es expresión de dicha cristalización. El sistema abierto es mapa y no calco. El mapa es abierto, desmontable, puede ser alterado, posee múltiples entradas. El calco -en cambio- reproduce los puntos muertos, los bloqueos; neutraliza las multiplicidades, es una foto o radiografía, repite algo que se da por hecho, es la reproducción de lo [Pág.170] mismo. Cuando un sistema abierto se bloquea y se traduce a la estructura del árbol jerárquico, ya no hay nada que hacer, porque el deseo no pasa por allí (Deleuze-Guattari, 1994:9-29).

Comentando el libro *El Antiedipo* de Deleuze y Guattari, Foucault lo interpreta como un libro de ética, en tanto nos enfrenta con nosotros mismos, con nuestras estructuras dogmáticas y autoritarias, con el fascismo que todos aceptamos y reproducimos en forma natural; el fascismo que no deja existir a nuestra creatividad y a la creatividad de los demás. «Diría que el *Antiedipo* es un libro de ética; el primer libro de ética que se haya escrito en Francia desde hace mucho tiempo (...). Ser *antiedipo* se ha convertido en

un estilo de vida, una manera de pensar y de vivir. ¿Cómo hacer para no volverse fascista incluso cuando (sobre todo cuando) uno se cree militante revolucionario? ¿Cómo eliminar el fascismo de nuestros discursos y de nuestros actos, de nuestros corazones y de nuestros placeres? ¿Cómo desalojar el fascismo que se ha incrustado en nuestro comportamiento?» (Foucault, 90).

Una y otra vez volvemos a una convicción de fondo: la tarea es siempre la de construir el hombre y la mujer nuevos. Las transformaciones estructurales son imprescindibles y requieren radicalidad y creatividad. Sin ellas no tendría sentido ningún compromiso comunitario. Sin embargo, esas transformaciones pueden darse sin que se produzca un cambio de nuestros comportamientos, de nuestros valores, de nuestras actitudes. Incluso el cambio puede llevarse a cabo con actitudes profundamente autoritarias. La ética está en el corazón del trabajo comunitario, como lo está en el del trabajo político, y en el del educativo. Se trata -a nuestro entender- de una **ética liberadora** en tanto el crecimiento y la maduración requieren una ruptura con las relaciones de dominación que se reproducen en todos los espacios y se incorporan en nuestras propias vidas. Es una ética de la alteridad, de la comunicación, pero también de la transformación. La ética de la liberación adquiere una fuerza especial en este período histórico caracterizado por una profunda crisis de civilización: una civilización que apuesta a un desarrollo sostenido donde sólo pocos tienen lugar; una civilización caracterizada por la exclusión, la destrucción de la naturaleza y el etnocentrismo. Una civilización que -sobre la base del logos occidental- postula la centralidad de la racionalidad entendida de un modo único y que, por esto mismo, rechaza la diversidad y la multiplicidad. Crecer en la libertad es crecer junto con otros. Crecer en el autoritarismo es crecer excluyendo a otros. El trabajo social es una formidable oportunidad y constituye un analizador para pautar si nuestro crecimiento está signado por el autoritarismo o si está proyectado hacia horizontes de libertad.

[Pág.171]

3. LAS TENSIONES ENTRE INVOLUCRAMIENTO Y DISTANCIA.

Ya hemos insistido en la postura de compromiso que debe tener un educador que apuesta a una ética y a una pedagogía de la autonomía; también ha quedado claro que es imposible la existencia de una educación neutral. El compromiso no tiene límites, en tanto lo sustenta una opción ética. La lucha contra las formas de opresión, por una ética de la autonomía solidaria, el compromiso con la justicia, el desarrollo de la conciencia crítica, no tienen un punto final o una barrera que las detenga. Al tratarse de opciones éticas, que responden a un proyecto de vida, lo penetran todo; se trata, pues, de una **ética holística, global e integral**. Sin embargo, esto no significa reducir todas las dimensiones a la ética. A través de la historia, asistimos constantemente a los reduccionismos, es decir, a la existencia de tendencias y teorías que buscan reducir la complejidad de la realidad a una sola dimensión. Podríamos considerar que el «eticismo» es aquella tendencia que disuelve todos los interrogantes en problemas de carácter ético. Con lo cual se hacen desaparecer las competencias y la profesionalización. El psicólogo, en el trabajo social, no puede jamás renunciar -en nombre de quien sabe cual imperativo ético- a las exigencias de una rigurosa investigación, de un estudio disciplinado, del empleo crítico de una metodología y de la elaboración sistemática de teoría. No puede comunicarse con la población a través de códigos y categorías que convierten su discurso en ininteligible; pero tampoco puede renunciar a las categorías propias de su comunidad profesional. Ambas posturas son manifestación de incompetencia profesional. El eticismo es sinónimo de empobrecimiento y termina negando la misma

opción ética que lo sustenta. En nombre de un compromiso por la autonomía y la justicia se termina aceptando la dominación cultural porque se deposita en otros la producción de conocimiento y cultura. Se le quita a las poblaciones con las que trabajamos la posibilidad de construir y decir su propia palabra, porque se prefiere que la digan otros por ellos; que sean otros los que elaboren teoría e investiguen. La figura del psicólogo como mediador entre las poblaciones y quienes investigan, es una figura que no se corresponde con las exigencias éticas y epistemológicas de su compromiso con la población.

Esta renuncia y esta delegación es quizás una de las incoherencias más nefastas para la opción de una ética y pedagogía de la autonomía. En nombre de una supuesta ética se proclama el espontaneísmo, la improvisación, la incompetencia y la pobreza del pensamiento. El trabajo con los movimientos sociales y con los sectores populares, aún cuando [Pág.172] sean los más excluidos, jamás puede ser sinónimo de pobreza de pensamiento. No podemos aumentar la exclusión, excluyéndolos también de la posibilidad de expresar, crear y pensar. Todo lo contrario -y en virtud de la misma exigencia ética- la lucha junto a los desposeídos exige de nosotros una lucha teórica rigurosa y radical. Lamentablemente muchas veces se identifica -y deberíamos preguntarnos cuanta responsabilidad tenemos- trabajo comunitario con pobreza de elaboración y ausencia de teoría. Sin embargo, esta es una tarea frente a la cual no podemos claudicar.

Algunas entrevistas señalan -entre otros aspectos- la imposibilidad de una postura neutral de psicólogo, aún cuando alertan contra el riesgo de caer en una implicancia afectiva que no permite el desempeño del rol; la urgencia de adecuarse a las necesidades debiendo elaborar nuevos encuadres y desarrollar acciones exigidas por la situación; a diferencia de otras, la actitud de no-involucramiento a nivel personal, que lo diferenciaría de otras profesiones; el peligro de posibles alianzas -conscientes o inconscientes- que se establecen con la población cuando se deben hacer las reuniones en las casas de los vecinos; la mimetización del técnico que conduce a una actitud demagógica frente a la población; la confusión entre el rol técnico y la militancia a nivel comunitario. Corresponde no pasar por alto las tensiones que muestran ciertas entrevistas en relación al rol y matices y hasta contradicciones entre una entrevista y la otra. Mientras que algunas ponen el centro de atención en un involucramiento que no afecte al rol técnico, otras están más preocupadas (y casi angustiadas) por sostener una distancia técnica, por el peligro de la militancia y del trabajo reducido sólo a lo ideológico.

Sin duda es un tema para seguir pensando e investigando en el terreno de una psicología en comunidad. Sin pretender agotarlo, se puede decir que el técnico se involucra con toda su personalidad: con su racionalidad, pero también con sus afectos, temores, emociones, vivencias. Se trata de que tal involucramiento no conduzca a la pérdida del rol y para ello resulta pertinente el equipo de trabajo. Pero también es verdad que si no hay involucramiento con la comunidad, no hay espacio para un aporte técnico; la comunidad no lo va a aceptar, puesto que ve al técnico como una figura de poder, alejada de sus intereses y necesidades. Los equipos multiprofesionales deben permanentemente analizar el rol de cada profesión, de modo tal de que éste no se disuelva e impida los aportes específicos. Por otra parte, el trabajo en comunidad requiere de una mística y de un compromiso; si ambos no existen, es imposible llevar adelante una acción que aporte a la transformación, puesto que el trabajo comunitario debe entenderse con una intencionalidad de cambio. No es, por tanto, un trabajo aséptico y descomprometido. Lo que no significa que se reduzca a militancia política o ideológica o que se convierta en la postura autoritaria de imponer [Pág.173]

conocimientos y orientaciones. Asimismo, la situación de exclusión -propia de la nueva reestructura del capitalismo a nivel mundial- enfrenta al psicólogo y al educador con la dura realidad de aquellos a los que no se les permite vivir, a los excluidos, a los que no tienen posibilidad de ser. Y esto reclama de los técnicos una postura de profundo compromiso. La violencia está en las estructuras sociales y culturales con las que el psicólogo se enfrenta día a día. La acción de los educadores es necesariamente política. Para caracterizar la situación actual, Ana Quiroga habla del terror de la inexistencia; los sujetos se enfrentan hoy en día al riesgo de la inexistencia y a la experiencia de la no significatividad. Asumen la identidad que el opresor quiere, se desconocen a sí mismos, jerarquizan la relación de quien los somete, encuentran su lugar en el mundo en esta sumisión y fragmentación. Hay quienes adhieren al planteo de la reorganización del trabajo impuesto por la reestructura neoliberal: «Lo que ocurre es que hay personas que consideran estos cambios como superadores de la alienación; no visualizan el fenómeno de la alienación como enmascarado detrás de las nuevas formas de organización del trabajo. Ellos han adherido, por una vía u otra, al discurso de la globalización que dice: éste es el único mundo posible. Entonces como eso es así, hay que adherir a este mundo, tratar de hacerlo tolerable. Ellos admiten que este mundo será excluyente para algunos, pero dicen que para otros significará la posibilidad de despliegue de sus potencialidades» La tarea para el psicólogo social es no adherir a un mundo de exclusión; hacerlo significa contradecir principios éticos básicos: «Cualquier sujeto que trabaje en el campo de la salud en forma acrítica o adhiriendo a esta situación, colaborando con ella, entra en contradicción con ciertos principios éticos básicos. No es tan misterioso el grado de daño a la salud que se está produciendo» (Ana Quiroga en Ricardo Cámara.1997:67-8).

«El tema de fondo más grande, que aún nos cuestionamos, tiene que ver con la ética, en tanto forma de desempeño de una profesión. Sabemos que la neutralidad no existe, pero es necesario respetar un mínimo de neutralidad para no caer en una cosa muy afectivista. Nos dimos cuenta que la asistente social del Ministerio de Vivienda estaba para desarmar la organización, dado el potencial político que ésta tenía, pues contaba con muchos cuadros políticos y sindicales en su seno, capaces de liderar a otros desalojados, para quienes era un modelo a seguir. Esta asistente social trabajó provocando enfrentamientos entre los vecinos, serruchándole las patas a la comisión a través de rumores y malentendidos. Lo vimos desde un principio y nunca dijimos nada; nos parecía que decirlo era conducir, marcar una determinada línea; era como decir “ojo ustedes no se están dando cuenta de esto pero nosotros sí”. Habíamos idealizado nuestro trabajo y lo habíamos limitado a lo que ellos decían y pedían. Nos parecía [Pág.174] que estaba mal ese tipo de intervención y por eso no lo planteamos» (E.8). «Siempre trato de manejar la premisa que detrás de cada uno hay un marco teórico y la realidad del sujeto. Mi interés siempre fue por la psicoterapia; entonces el marco era el paciente y yo debía adaptarme a las condiciones del paciente, en función de tratar de rescatar lo útil de la psicología clínica. Muy pocas cosas me fueron útiles y me vi en la necesidad de improvisar; muchas veces hice de padre o de asistente social, la mayoría de las veces hice de docente. Me adecué a las necesidades, me quedaba de noche, eran otros tiempos personales, consideraba que el gurí era lo más importante, más allá del rol que me cabía. Si tenía que acompañarlo al médico o enfrentar a un padre golpeador, yo lo asumía. Lo del encuadre y la distancia no era válido, la situación desbordaba el planteo clásico. Ajustarse a las necesidades es, pues, la actitud que creo más importante; además considero que todas las técnicas son válidas, si mi compromiso es con el sujeto; no tengo impedimento de incorporar otras técnicas, aunque no sean de mi línea; una especie de eclecticismo que me sirva para la situación» (E. 10).

«En el equipo trabajo con técnicos de otras disciplinas; empecé a perfilar lo propio, el perfil que debe tener el psicólogo. Uno tiene una escucha diferente. En el tema del involucramiento, veo que otros técnicos de repente se involucran hasta personalmente; nosotros nos cuidamos más de mantener un perfil del trabajo técnico, no involucrándonos ni siquiera en opiniones personales aunque estés en desacuerdo. Otros técnicos a veces lo tienen claro teóricamente, pero después en la práctica no « (E.12).

«Una cosa que tiene que ver con la ética, es no tener un lugar de referencia; hemos tenido que ir a la casa de los vecinos. Uno no sabe mucho lo que esto genera; el hecho de ir a la casa de uno y no a la de otro, va creando alianzas inconscientes e indudablemente, en el imaginario, al técnico se le concede un lugar de poder. Me pregunto, ¿qué estaremos generando, o avalando? ¡Qué peligroso es todo esto! Tratamos de ser muy consciente de esto, sabiendo que podía haber deslizamientos» (E.12).

«Hay técnicos que no tienen claro que el trabajo comunitario no es una militancia (...). Aparece esto de que si la comunidad te respalda y te avala y te ve como una persona macanuda, es suficiente. A veces hay una mala utilización de la relación; creo que de parte del técnico no es ingenua, quizás sí lo es de parte de la gente. Entonces vas a tomar mate sin tener claro tu rol técnico, ni hacer aportes desde ese rol. Los que tratamos de perfilarnos como técnicos pasamos a ser los malos de la película. No pasa por ser simpático o antipático, o por si los vecinos con los que me relaciono hablan bien de mí (...). Se trata de no utilizar la demagogia porque ahí sí creo que entra fuertemente lo ético. La gente te da otro lugar, y si lo que hago en mi trabajo es ir charlar y tomar mate, no apporto reflexión o la [Pág.175] oriento según mi ideología; el entrenamiento que uno tiene de la clínica permite darse cuenta de eso. Hay una utilización de la comunidad donde vos realmente lo que haces es bajar línea ideológica, esto es peligrosísimo. Y como en cualquier ámbito de la vida, en la comunidad hay de todo, son personas, y se producen alianzas patológicas, incluso con el técnico» (E. 12).

Estas reflexiones de los entrevistados nos llevan al tema de los sujetos con los cuales se desarrolla el trabajo comunitario. Varias entrevistas e intervenciones en el grupo focal, destacan que el psicólogo que trabaja en comunidad es un educador que se compromete en la vida cotidiana de aquellos con quienes trabaja; experimenta la soledad, siendo su acción profesional poco relevante para otros psicólogos («es un trabajo con los pobres»); en el trabajo junto a la población, se trata de estar adentro, pero no dejándose absorber por el adentro; el «samaritanismo» obstaculiza una actitud de escucha frente al otro al desvalorizarlo y vaciarlo en cuanto a sus potencialidades; sin embargo, la actitud de escucha no es contrapuesta a la necesidad de ofrecer información; actitud de humildad por parte del psicólogo, en cuanto a aceptar sus límites, derivar las situaciones que lo superan y reconocer las dificultades en el trabajo con los sectores más oprimidos de la sociedad; desarrollar capacidad de autoestima y no recurrir a posturas que aumentan la estigmatización.

Se indica también el peligro de trasladar el modo de funcionamiento militante a la práctica social, con lo cual el psicólogo entra en una dinámica voluntarista, sin tiempos ni espacios y sin capacidad de reflexionar sobre su propia práctica, exigiéndole a la comunidad que acepte sus propios ritmos y no respetando los ritmos y las diversidades culturales de las poblaciones. El modelo militantista termina desfigurando el rol del profesional y del educador, acarreado consecuencias negativas para la comunidad. El militantismo va de la mano, tanto con una concepción vanguardista (el psicólogo agente de cambio) como con una concepción basista (las bases son la verdad). El trabajo comunitario es constitutivamente político, en tanto se orienta a adherir a la situación o a transformarla. En ocasiones, sin embargo, se convierte en sublimación de la militancia

partidaria, para la cual no se encuentran caminos adecuados. De ahí la pertinencia de rehacer los procesos personales, reconstruyendo la propia historia, tanto en relación a la clase social a la que se pertenece, como en relación a la formación que se posee, como, por fin, respecto a los riesgos de trasladar la militancia política al campo comunitario. Es así que los procesos de aprendizaje exigen constantes desaprendizajes y desestructuraciones, impulsadas por una opción ética profunda.

«Tampoco hay que hacerle asco a meterse, arremangarse y laburar. Creo que en comunidad el psicólogo debe estar dispuesto a actuar como [Pág.176] un educador, hacer la leche o sacar piojos, meter el cuerpo, porque si no, no va; vos acompañas la vida cotidiana. La cosa es que la compartas, pero tengas capacidad de pensar sobre ella; estar adentro pero no estar adentro; dilema que también tiene el educador pero el psicólogo en mayor grado. Hay un sentimiento de mucha soledad como psicólogo en este tipo de trabajo; a veces los colegas en los grupos de formación te ven como la que trabajas con los pobres, la complicada y la que trae situaciones difíciles» (E. 13).

«En una paciente en tratamiento individual, con un problema familiar grave, inclusive con intervención policial, surgió la necesidad de una intervención de otro tipo; se hizo una supervisión y la sugerencia de que recurriera a un consultorio de abogados que funciona en el local. Cuando uno es desbordado surge la de lo interdisciplinario. Tratamos de mantener nuestra posición y no caer en un samaritanismo porque tampoco sirve, lo que no impide una escucha flexible y abierta» (E. 11).

«Durante muchos años uno de mis objetivos tenía que ver con la transformación de la sociedad, un objetivo tan importante y trascendente que estaba dispuesta a jugarme la vida, lo entendía como una meta muy entrelazada con mi identidad. Luego, por un proceso que mezcla aspectos intelectuales, afectivos y el peso de un momento histórico, hoy no tengo ese objetivo; sigo pensando que esta realidad debe ser cambiada pero ya no como lo hacía hace años. Ya no tengo los objetivos claros de qué sociedad quiero de la forma que podía tenerlo antes ni tampoco estaría dispuesta a dar la vida en pos de algo que no estoy tan segura. La historia ha demostrado que no era todo tan claro; quizá unido a una maduración personal, no espero ahora ver las cosas tan en blanco y negro. Pero creo que este aspecto de mi ideología ha incidido en mi elección profesional de trabajar en la salud y con los sectores carenciados, aquellos más injustamente tocados en esa área. Fue importante esclarecerme para que no se convierta en otra forma de hacer militancia. A veces se repiten pautas sin pensar, se trabaja una enorme cantidad de horas, más allá de lo que uno puede, en condiciones muy insalubres para la salud mental propia y familiar, con sueldos por debajo de lo lógico y todo esto no importa dado que se trata de una tarea social. La exigencia de los equipos donde todos provienen de la militancia, y donde no importan sábados ni domingos, noches ni feriados. Hay algo más que nos mueve a todo esto y es preciso ponerlo al descubierto para que no sea una especie de militancia encubierta. No ver eso obstaculiza otras formas de trabajo, así como el propio desarrollo personal y familiar. Si no estás claro en tu rol profesional caes en la omnipotencia, lo dejas todo, siempre estás dispuesta, terminas no entendiendo tu rol y exigiéndole a la comunidad que haga las cosas que en definitiva son formas encubiertas de la famosa conscientización que uno [Pág.177] hacía años anteriores. Esto repercute en la gente como resultado de un mal trabajo, no respetas los tiempos de los demás (como vos no tenés tiempos de trabajo y descanso), no respetas ni las características culturales ni las diferencias y haces un mal trabajo, lo que es también una falta ética porque no das lugar al deseo del otro» (E.15).

«Identificamos cosas: voluntarismo del trabajo comunitario, el tema de la remuneración, el altruismo, ir a hacer el bien; es un caldo de cultivo para que termine mal el proceso. ¿Para quien trabaja alguien que trabaja en psicología comunitaria? ¿Funcionario de

quien es? Es un tema conflictivo, generalmente no es funcionario de la propia comunidad. El técnico se reserva el derecho de subirse y bajarse de eso con una libertad que tiene mucho de omnipotencia» (R.1)

«Lo cultural es uno de los grandes temas en el trabajo comunitario; es decir, el hecho de pertenecer a una clase media, con sus concepciones de la salud y de la normalidad y tratar de entender otras clases sociales con otras condiciones y concepciones, sin imponer. Ahí entramos en algo de la ética, no imponer, no dar por supuesto determinadas concepciones de normalidad o salud; esto tiene que ver con la capacidad de compenetrarse bastante con otro medio cultural. Yo provenía de experiencias que tenían que ver con la militancia política, que es lo que observado en un porcentaje altísimo de la gente que se dedica al trabajo comunitario. Acá entramos en otro tema de la ética. Lo observé en mi misma: hay elementos en el trabajo comunitario en que me di cuenta que estaba atravesada por concepciones de la militancia política; poder destrabar y no hacer esa mezcla me fue de utilidad. Luego de verlo en mi, me fue más fácil ver como se repetía en mucho de los técnicos con los que yo trabajaba. Cuando es un elemento que no se tiene claro que opera sobre uno mismo, puede llevar a errores. Es como una especie de sublimación del deseo de militancia política que en esta época uno no sabe por qué caminos realizar; como todo elemento inconsciente, puede ocasionar errores groseros» (E. 15).

«-Contestando cómo habíamos llegado al trabajo comunitario, vimos que todos habíamos vivido experiencias donde teníamos un sostén comunitario importante. Más que una opción teórica, era un reencuentro con algo con referentes internos tan fuertes, que el camino para insertarse en el campo comunitario estaba facilitado.

-La psicología como carrera nueva no tiene espacio de residentado como otras carreras. Yo hacía esta lectura: cuando se abrieron lugares, me fui insertando, tenía espacios a nivel privado, pero volqué la energía en lo comunitario; tiene que ver con el hecho de dónde venimos socialmente» (R.2).

«Respetar a la gente y evitar el manoseo es uno de los valores básicos que debe tener un psicólogo en comunidad; actuar en pro de sus [Pág.178] intereses, no armar un proyecto y si no sale, dejar a la gente. Si establecemos un vínculo y no podemos brindarlo, preocuparnos para que lo tome otra persona, equipo o programa (...). También si uno tiene valores y no acepta a esta población más vale que no trabaje con ella, es muy frustrante trabajar con esta población; es importante reconocer el no sé o el no puedo, y no investirse con las defensas y argumentos teóricos porque no puede trabajar con esta población. Ser consciente que si a uno le rechina está población, porque son negros, pobres, lo que sea, que a uno no le guste, mejor que no trabaje con ella (...). También creo que la acción del psicólogo no debe llevar a aumentar la estigmatización de esta población. Ser modesto, derivar cuando uno no puede, asesorarse; creo que en general falta mucha más humildad en este tipo de trabajos» (E. 14).

El proceso del grupo focal mostró que el psicólogo que trabaja en la comunidad se encuentra más expuesto que el psicólogo que se desempeña en el consultorio. El contacto diario con la comunidad y con situaciones límites, hace que los desafíos éticos sean mayores y más radicales; también, la posibilidad de incoherencia con lo que piensa y sustenta, se acrecienta.

«-En el trabajo comunitario uno está más expuesto que en el consultorio.

-El psicoanálisis favorece un encuadre más neutral que es más difícil cuando estás en la calle. Tampoco esto quiere decir que el trabajo en consultorio sea totalmente aséptico.

-También neutralidad en el sentido de no hacer cosas por los otros, favorecer que la persona haga sus propios movimientos. A veces uno las hace al encontrarse con cosas

terribles; se trata de buscar dispositivos para que la comunidad pueda organizarse. La neutralidad entendida como qué cosas nos conciernen y qué cosas no.

-Pensamos lo comunitario como individuos. Lo problemático se da cuando integramos equipos o estructuras más complejas; se da todo tipo de atravesamientos, vas como portador de un montón de cosas, más allá de tu paquete individual ¿Cómo se maneja eso?

-Los colectivos complejizan y también ayudan. Con la experiencia del fiólo, todos tomamos posición rápidamente, las mujeres queríamos matarlo; por suerte también trabajaba un varón y había un equipo con quien discutir y que nos ayudó. ¿Qué era más jodido, trabajar con ese tipo ahí o dejar de trabajar?

-Lo más solapado es más difícil de ver.

-En el barrio nos enfrentamos a una bomba de tiempo. La directora de la escuela renunció después de un intento de ahorcamiento; uno de los padres es traficante de drogas, y llegó a colaborar trabajando en la cocina. Uno se pregunta ¿qué hacer?

-El tema es si los psicólogos comunitarios nos prostituimos y a cambio [Pág.179] de qué.

-La identificación con la pobreza desde el trabajo con lo marginal y la marginalidad como profesional. También lo de realizar prácticas con poblaciones pobres para después acceder a otras prácticas» (R.1).

Al cerrar este punto, nos hacemos las siguientes preguntas: en el trabajo comunitario, ¿la opción por los sectores más pobres, está superada? ¿No es la consecuencia de opciones políticas frustradas o de un compromiso cristiano que no encuentra otro lugar para realizarse? ¿Acaso no es resultado de una actitud de compasión, que elige a los sectores más desposeídos de la población? ¿O, quizás, no es la manifestación de un complejo de culpa, experimentado por el psicólogo a causa de las clases sociales a las que pertenece o desde la formación recibida? ¿No será una primera etapa accesible -en su formación profesional- que le permitirá acumular experiencia y alcanzar otras oportunidades profesionales? Lamentablemente, varias de estas preguntas tienen respuesta afirmativa; las entrevistas lo expresan y denuncian con claridad. Los sectores más pobres son utilizados, en muchas ocasiones, para programas elaborados sin consultarlos; para muchos psicólogos el trabajo en comunidad es el inicio de una carrera profesional; para otros, es una tarea sustitutiva de la actividad militante que ha hecho crisis en el campo político; los pobres se convierten en los carenciados, con todo el contenido ideológico que expresa esa palabra, es decir, el estigma de impotencia, de incapacidad, de falta de..., que a su vez es correlativo a la ceguera del profesional para ver los potenciales de protesta y las capacidades presentes en los sectores oprimidos. No obstante esto, en su mayoría las entrevistas muestran una profunda actitud crítica; muchos de los entrevistados -sobre la base de experiencias anteriores más o menos frustradas- han realizado aprendizajes que hoy les permiten desarrollar una tarea profesional en el campo comunitario, caracterizada por una mayor madurez y rigurosidad. Si pueden ver las distorsiones que hemos señalado es porque hoy han tomado distancia de experiencias anteriores y porque no desisten de la importancia del trabajo en comunidad.

Corresponde señalar que en Uruguay actualmente vivimos un crecimiento numérico y cualitativo en el campo del trabajo social y comunitario. Sus orígenes más remotos se ubican en las experiencias de las Misiones Pedagógicas y en las experiencias de Extensión Universitaria. Los orígenes más cercanos se sitúan ya en las primeras etapas de la dictadura con la creación de los centros de promoción cultural y social, con los trabajos barriales, con el desarrollo de los centros de educación popular, todos ellos bajo una fuerte influencia del pensamiento de Paulo Freire. Este movimiento se acrecentó en

la etapa final de la dictadura y en los primeros pasos de la transición hacia la democracia, con el fortalecimiento [Pág.180] de las intersociales, con los trabajos sociales y educativos a nivel de barrios, cooperativas de viviendas, sindicatos; con la creación de la interinstitucional de educación popular, que encontró un momento de auge en la tarea educativa en torno al referéndum contra la ley de impunidad; con la coordinación de centros de formación sindical, e incluso la creación de un instituto de formación a nivel de la central de los trabajadores (Instituto Cuesta-Duarte); con la lucha junto a los ocupantes de tierras y con el desarrollo de movimientos que dan respuestas concretas al problema de la vivienda. Se han fortalecido experiencias importantes junto a las policlínicas, programas de atención primaria de salud y a la formación de agentes comunitarios en salud. En este sentido destacamos la experiencia del Centro de Atención de Salud de las villas de Las Piedras (Barrenechea y otros, 1993). Es necesario resaltar la lucha incansable del movimiento por los derechos humanos, apoyado por múltiples organizaciones sociales y centros; el desarrollo creciente de los movimientos ambientalistas; el trabajo junto a los niños de la calle; los movimientos juveniles antirrazias y los campamentos juveniles; los centros especializados en recreación; el compromiso efectivo de las comunidades eclesiales de base en el marco de la pastoral social (Terra-García,1994), así como las redes de teatro barrial (Ganduglia, 1996). Corresponde señalar el impacto que los procesos de descentralización produjeron a nivel de los barrios de Montevideo y la participación de la gente en la construcción de una democracia ciudadana a nivel del gobierno municipal. Sin lugar a dudas dicho proceso se alimentó con el caudal del acumulado de experiencias en el terreno social y específicamente en educación popular; a su vez, los centros de educación popular tienen una presencia activa en el proceso, tanto en su trabajo en diversas zonas como en sus aportes en instancias colectivas específicas (Montevideo en Foro I y II y elección de los Consejos Vecinales).

A nivel de la Universidad de la República nos debemos la tarea de reconstruir históricamente las riquísimas **experiencias extensionistas** anteriores. Más allá de que la extensión lamentablemente ha pasado a un segundo plano en las discusiones sobre reforma de la Universidad- algunos ni siquiera hablan de ella- corresponde señalar que nuestra Universidad cuenta con una Comisión Sectorial de Extensión y Actividades en el Medio, con un importante programa de aprendizaje y extensión en el campo de la salud, radicado en la zona del Cerro (Programa Apex) (Carlevaro, 1995) y con Áreas de Extensión en varias Facultades (Vítale y otros, 1997). La propia Facultad de Psicología tiene una clara orientación en cuanto a la formación de los estudiantes en el trabajo comunitario, contando con servicios que ofrecen dicha posibilidad y brindan un aporte a la comunidad (Policlínica de la Unión, Peñarol, Tercera Edad...). Somos conscientes que el concepto de extensión debe ser repensado y reformulando a partir de [Pág.181] estas experiencias. En la acepción más clásica, la extensión se refería a un conocimiento producido intramuros, que se hacía extensivo a la sociedad, donde el énfasis era puesto en la prestación de servicios y en la asistencia; la investigación era una etapa previa a la tarea de extensión. Esto sin poner en duda el espíritu solidarista de estas experiencias pioneras, la riqueza de los procesos de aprendizaje en los estudiantes y la impronta en la memoria histórica de las poblaciones. Las experiencias de hoy apuntan a un cambio en el contenido de la actividad de extensión; incluso Paulo Freire prefiere hablar de comunicación más bien que de extensión. Por extensión debe entenderse aquellos procesos de aprendizaje y producción de conocimientos que toman como punto de partida las demandas y requerimientos de los sectores con las cuales se vincula la Universidad. De acuerdo a las corrientes pedagógicas construccionistas, pensamos que la extensión supone el desarrollo de procesos de construcción de conocimiento donde

los universitarios desarrollan una comunicación interlocucionaria con otros sectores de la sociedad. La investigación es inherente a la extensión; incluso se trata de una investigación que puede exigir mayor rigurosidad -o por lo menos, exigencias mayores en el planteo de problemas novedosos- en relación a la investigación que se desarrolla intramuralmente. En el contacto directo con los movimientos sociales, con los sectores organizados y no organizados de la población, con el movimiento de los trabajadores, nos vemos enfrentados a investigar, producir conocimientos nuevos, aportar servicios y fortalecer las capacidades de protagonismo, en interacción permanente con sus destinatarios. Lo que requerirá la inserción de las distintas profesiones en **equipos interdisciplinarios que elaboran un conocimiento nuevo**, procurando aproximarse a la comprensión de la complejidad de la realidad. Lo interdisciplinario no es una exigencia a priori, sino más bien una consecuencia de la riqueza de la realidad a abordar.

Se siente la necesidad de reformular planes de estudios, currículums y contenidos temáticos de asignaturas, a partir de la práctica en la comunidad **¿Supone esto que el trabajo en comunidad debe limitarse al campo de lo popular? Desde nuestro punto de vista sí, teniendo en cuenta la intencionalidad política del mismo.** Sin embargo, el trabajo comunitario -especialmente desde una perspectiva metodológica- se abre a otros sectores y tiene una dimensión universal. **Una educación crítica y liberadora desarrolla la actitud ética de educar aprendiendo y luchar contra los modelos autoritarios; ésta es su dimensión universal.** Al hacerlo, percibe que toda transformación en un sentido emancipatorio significa aportar a un **proyecto alternativo**. En tal sentido, el trabajo comunitario no trasciende el campo de lo popular, aún teniendo una proyección universal. Se trata de aportar a la sociedad nueva y al surgimiento de hombres nuevos y mujeres nuevas. Aún así -y en virtud de la cruda realidad de la exclusión- la alternativa hoy [Pág.182] es inseparable de la tarea de interrumpir la producción de excluidos. La vida del excluido es condición para la mundialización y para el nuevo orden. Si se permite la eliminación de los excluidos, todo factor de emancipación puede ser destruido. Desde esta perspectiva el trabajo comunitario se sitúa en el marco de un proyecto global y tiene una intencionalidad de transformación. **Lo que parece acontecer en los trabajos en comunidad - y así surge también de estas entrevistas- es la pérdida de la perspectiva global, cayendo en un militantismo o asistencialismo.**

Es importante, además, que el trabajo del psicólogo en la comunidad se articule con un movimiento que busca construir alternativas. Pilar Ubilla analiza en profundidad el surgimiento de la educación popular en Uruguay, la crisis de los centros, estrechamente vinculada con el problema del financiamiento y los desafíos que la educación popular enfrenta en la actualidad. Una de sus entrevistadas -Susana Régent- expresa la necesidad de articulación estratégica y de la educación popular como movimiento cultural: «La educación popular debería ser una corriente de opinión, porque hoy, la gente la asocia inmediatamente a las ONGs. Hay que empezar a trabajar ya, rediscutir el tema del financiamiento y los compromisos internacionales, introducir la educación popular en las diversas instituciones (todas: Estado, ONGs, organizaciones populares, etc.). Mirar la educación popular desde lo político. Mi opinión es que hay que practicar políticamente la educación popular. Asumir una posición ideológica, política, aunque no partidaria en este momento; sí claramente sectorial, en un sentido más amplio que un partido, en una corriente de opinión política. Diseñar una estrategia y actuar política y educativamente» (Ubilla, 1996:140).

A las experiencias anteriores, corresponde agregar los procesos educativos de formación en comunidad y en educación popular. Desde la Facultad de Psicología creemos que los talleres, los servicios comunitarios y determinadas áreas muestran una preocupación encomiable por generar espacios de formación en comunidad. Lo mismo puede decirse

en cuanto al Programa Apex y a la posibilidad de aprendizaje y formación de los estudiantes en contacto directo con la comunidad. En la Escuela de Servicio Social existieron los talleres de Educación Popular, experiencia curricular de invaluable importancia. Hay centros que expresamente proponen espacios para la formación de educadores populares; en tal sentido hay un crecimiento importante en la formación en relación a años anteriores. Asimismo la Red Nacional de Promotores de Salud ha diseñado una política de formación permanente. Sin dudas, hay mucho aún por avanzar y se requiere más sistematicidad y rigurosidad. Pero hay indicios muy claros de que la corriente de trabajo en comunidad y de educación popular, pueden entrar en un proceso de crecimiento y sistematización importantes, aportando en cuanto a seriedad de experiencias y a la construcción de una [Pág.183] nueva teoría crítica. En tal sentido, Marcos Raúl Mejía sostiene que la educación popular y los movimientos sociales conforman prácticas y saberes en transición, intentando trascender la condición de saberes sometidos. Lo que requiere un esfuerzo de reinención «pensando las nuevas prácticas que puedan volver a hacer posible la reorganización de la práctica y de la teoría crítica en este final de siglo» (Mejía, 1996b: 93).

Todo este entramado de prácticas sociales, comunitarias, extensionistas, se encuentran animadas por una intencionalidad política y por una opción ética. Se trata de prácticas orientadas hacia los sectores populares, hacia los movimientos sociales y hacia nuestros barrios. En tal sentido creemos que se debe comprender el concepto de pobre, como oprimido, explotado, dominado, excluido, pero con potencialidades transformadoras; nunca como carenciado.

[Pág.184]

4. EL TEMA DEL DINERO, UNIDO A OTROS TEMAS.

El tema del dinero se articula con todo lo anterior, en la medida en que la reducción del trabajo en comunidad a trabajo militante, obliga a pasar la función del psicólogo a un plano totalmente accesorio. Parece que cobrar económicamente signifique traicionar la causa. Las entrevistas señalan esta dificultad, no solamente vivida desde los destinatarios, sino también desde los propios técnicos. Mientras otros profesionales pueden cobrar, quien trabaja en comunidad parece que no puede ni debe hacerlo; a veces ni siquiera se tiene en cuenta el factor económico, y no se hace un contrato con las organizaciones sociales, pudiendo suceder que los profesionales no cobren y otros trabajadores -contratados por las propias comisiones- sí lo hagan. Los entrevistados señalan que, si bien los profesionales deben vivir dignamente de este trabajo, ello no significa ausencia de compromiso; los psicólogos que trabajan en comunidad hacen una opción de vida, pudiendo desempeñarse en otros campos que le signifiquen mayores ingresos económicos. Incluso, el trabajo en comunidad pone en riesgo permanente la situación laboral, por sus características y por la constante revisión de las opciones que exige. Se trata de un trabajo profesional inspirado por una ética de vida; un trabajo que puede producir gratificación, aún en medio de las dificultades y de los momentos de soledad que también lo acompañan. La lógica del mercado requiere, en cambio, una eficiencia sin posibilidad de deliberación en torno a los fines; cada vez existe menos espacio para poder reflexionar la práctica. No es de extrañar que, en virtud de esta ética del mercado, los estudiantes ingresen a la Facultad -para estudiar Psicología- con una mentalidad proclive a capacitarse para la competitividad. Sin dudas que las entrevistas que desarrollan dicha caracterización no pretenden que la misma sea exhaustiva.

«El tema del dinero fue algo muy difícil; terminé siendo acusada de ganar plata (...). Había gente que si no le pagaban no trabajaba; pero a nosotros si no nos pagaban, como

que no pasaba nada; te quedabas en el fondo con la sensación de conflicto. Pero se volvía lo más natural atender a gente que no pagaba y debía meses y meses. Y era muy mal visto cuando algunos de nosotros pretendíamos cobrar las horas, cuando faltaban. Para mí esto es esperable, forma parte de un proceso; en la práctica privada, esa hora que falta la paga igual porque es una hora que tiene disponible. En este caso no sucedía eso y generó problemas y acusaciones; no pasa en otras policlínicas donde los técnicos tienen un contrato, reciben un salario y cumplen determinado horario. Acá el contrato era directo con la población [Pág.185] y con una Comisión que oficiaba de reguladora, y esta regulación estaba implicando que nosotros siempre debíamos estar ahí» (E.4).

«Nosotros no incluimos en el contrato el tema de los honorarios; fue un error, no cobramos un mango y nunca lo explicitamos de hecho, trabajamos gratis. Es gravísimo, además podrían habernos pagado, no era una población marginal, la vecina que limpiaba, cobraba y nosotros no. Más allá de eso es una tarea que te exige un compromiso entero, es difícil poner límites, aunque haya que ponerlos; te exige mucho afectivamente, hay que estar dispuesto a que te absorba» (E.8)

«Trabajar con una concepción ética que no es dominante tiene efectos de diverso tipo. Tiene un efecto económico porque nunca vas a ganar buena plata, por lo menos por ahora, si priorizás las cosas desde una lógica de vida. Para mí es difícil congeniar subsistencia económica con mi ética de vida; problema número uno, porque las cuentas hay que pagarlas. Uno hace lo que piensa, lo que desea y lo que cree necesario hacer y eso a mí me permite dormir tranquilo. Poco me importa cómo va a terminar esto que llamamos mundo; si hay que pelear contra molinos de viento, pelearemos. A lo que voy es que uno también disfruta con lo que hace, te jode porque no tenes mucha plata, pero podés pensar y eso es un privilegio; sostener el pensamiento hoy en día es una estrategia de sobrevivencia» (E.9).

«Los estudiantes ingresan a la Facultad con una demanda nueva; no vienen demandando formación mayoritariamente, sino una capacitación, vale decir, algo que los habilite al ejercicio de una profesión en un cierto mercado laboral. Sufrimos una mercantilización total, el mercado marca la nueva moral, es quien dice si algo sirve o no. Al interno de la Universidad se produce un desplazamiento de la idea de extensión a la de la venta de servicios, al que pague más. Hay docentes que ganan muy bien en función de convenios con empresas privadas ¿Alguien se puso a pensar si es un requerimiento social, si la población se beneficia de ello, si responde a necesidades reales del país? No digo que no haya que hacerlas, pero ¿las estamos pensando? ¿O se imponen como lógicas prácticas? En una época con un capitalismo a nivel planetario con la lógica del mercado como dominante, un planteo ético de este estilo suena como trasnochado o pasado de moda.

Estas lógicas están instaladas en la vida cotidiana. La vida en la actualidad ha llevado a ciertos desplazamientos, problemas que antes los solucionaban las abuelas por ej.; ahora lo tienen que solucionar los psicólogos. Los asesoramientos que se podían dar en pequeñas situaciones de crisis o de emergencias, ahora hay que hacerlos consultando a un psicólogo. Está en crisis la clínica: hay, por primera vez, analistas didactas con horas libres, pero igual en el imaginario sigue fuertemente instalada.

[Pág.186]

Uno ve los entrecruzamientos; por ejemplo en el trabajo en los liceos, uno ve los padecimientos que sufren los docentes, como efecto de la modernización del Estado; viven una sobreexplotación terrible, sin tiempo para pensar en lo que se hace. Las instituciones funcionan por imperativos de funcionamiento, las cosas tienen que funcionar, y cada vez hay menos tiempo para pensar en lo que haces. Se instalan lógicas prácticas que sirven si son eficientes. Y hay realidades donde no hay eficiencia posible, con un desborde impresionante por una realidad socio-económica muy pesada, en parte

propia de la zona y de sus barrios periféricos, desde donde llegan al liceo con problemas sociales, económicos y familiares distintos a los del propio barrio» (E.9).

La lógica de la competitividad tiene una fuerza impresionante, pero no es absoluta ni omnipotente. La tarea de los educadores es ver los signos de resistencia y los potenciales de protesta. No somos educadores de la resignación. Somos educadores de la esperanza, movidos por un profundo pragmatismo profético. Es decir, impulsando acciones que deben conseguir logros efectivos, pero que están permanentemente abiertas a los horizontes de la utopía. Se trata de explorar el país subterráneo, para reconocer lo que allí se mueve con una lógica antagónica. Podremos descubrir así que, en el tejido social del país, están actuando muchas energías con capacidad de entrega, generosidad y solidaridad. En tal sentido, si bien muchos jóvenes se encuentran atrapados por la lógica del mercado, muchos otros muestran inquietudes renovadoras y cuestionadoras. El trabajo comunitario, aún cuando para muchos estudiantes no resulte comprensible ni aceptable como parte de su formación, para otros -que mantenían inicialmente esa postura- se convirtió en fuerza transformadora y produjo un cambio radical en sus vidas. Es interesante que los debates en torno a la obligatoriedad o no de la formación del estudiante en el campo comunitario, más allá de cómo se resuelven, encuentran siempre un argumento fuerte: a los estudiantes que no van al campo por una opción personal, se les quita la posibilidad de acercarse -quizás por única vez- a una realidad que posiblemente les produzca un impacto profundo, cambie el derrotero de sus vidas y deje huellas imborrables.

Es necesario que, como educadores de la esperanza, veamos también en los jóvenes nuevos signos de nuevos tiempos; señalamos algunos, sin desconocer que -como en toda realidad humana- aparecen entremezclados con signos negativos: su rechazo a los modelos prefabricados y totalmente cerrados; con ganas de pensar utilizando su propia cabeza; escépticos respecto a todos los sectores políticos, porque en el fondo no los ven apostando a la vida, sino al poder; recelosos de entrar en la terrible lógica de la búsqueda del poder por el poder; con una sensibilidad respecto a ciertos hechos históricos (por ejemplo, el tema de [Pág.187] los desaparecidos), frente a los cuales las generaciones anteriores quizás mostraron una cierta insensibilidad resignada; con una postura que busca desembarazarse, tanto del dogmatismo, como del escepticismo acomodaticio.

Diego Pérez y Marco Raúl Mejía, concluyen su investigación sobre los jóvenes, señalando la importancia de la subjetividad en los mismos; si ella se consolida, se fortalecen la capacidad y el desarrollo y los jóvenes, con su identidad, pueden acceder al escenario en que se los escucha y reconoce. El joven es un nuevo interlocutor de lo público; de ahí el reconocimiento imprescindible de los jóvenes como cultura y no sólo como contracultura. Pero todo esto, requiere aceptar que los jóvenes necesitan canales de participación donde sus reivindicaciones, sus formas de actuar y su apuesta a lo diferente, tengan cabida. Todo lo cual exige un replanteamiento de las instituciones de socialización (Pérez-Mejía, 1996:181-217).

[Pág.188]

CAPITULO 8: (Rebellato)

ÉTICA DE LA AUTONOMÍA Y NUEVA SUBJETIVIDAD.

Del capítulo anterior queda claro que no es posible un trabajo en comunidad sin actitudes éticas arraigadas profundamente en nuestra subjetividad. Lo que, a su vez, plantea la necesidad de aprendizajes y desaprendizajes, desestructuraciones y nuevas estructuraciones, deconstrucciones y construcciones de las subjetividades. El psicólogo,

como todo educador crítico y democrático, no sólo fortalece nuevas subjetividades en las poblaciones, sino que se ve desafiado a transformar radicalmente su propia subjetividad. Este permanente posicionamiento ético de ninguna manera significa absorber la competencia profesional en valoraciones éticas; tendremos oportunidad de dar un cierre más adecuado al problema en este capítulo.

No obstante, la afirmación de la subjetividad y del deseo parece que nos conduce al reconocimiento de una ética débil, de la complejidad de situaciones que no permiten vislumbrar valores compartidos. Con la crisis de paradigmas parece reafirmarse el desafío de la posmodernidad: ya no hay metarelatos metafísicos, absolutos y seguros; sólo hay pluralidad de relatos, de mundos de vida, de juegos de lenguaje, sin una estructura fundante compartida. El retorno a visiones globales parece expresar el miedo a la búsqueda en la incertidumbre. Es manifestación de un deseo y de una [Pág.189] ansiedad, motivados por la omnipotencia. Según muchos pensadores y activistas pragmáticos, vivimos la época del fin de las utopías donde se requiere de nuevas actitudes, más flexibles, más abiertas, más dúctiles. Una época que llama a la responsabilidad individual y a la renuncia al deseo de seguridades éticas. El reconocimiento de la diversidad parece refrendar todo esto. Comprender las diversidades es aceptar que no existen parámetros éticos compartidos. Es reconocer que sólo rige la inconmensurabilidad y la imposibilidad de traducibilidad de un mundo de vida en otro.

Ahora bien, ¿no se disuelve la diversidad y la búsqueda si no hay valores que las orienten? ¿No estamos arriesgando caer en la fragmentación, en la aceptación resignada de la discriminación, dominación y exclusión, propias de la crisis actual de civilización? ¿Se terminaron las utopías o se concluyó la etapa de las utopías totalitarias? Pero, ¿realmente está concluida esta etapa, cuando los actuales modelos neoliberales se afianzan con una fuerza tal que no los diferencia del autoritarismo y totalitarismo? Por otra parte, ¿afirmar valores fuertes no es retornar a la metafísica, a lo absoluto, a las vigencias incommovibles? ¿No es encerrarse en un mundo atrincherado de seguridades, cayendo en una peligrosa patología, que nos impide la comunicación con los demás, en vistas a elaborar procedimientos de consenso? ¿La ética fuerte no da lugar a personalidades paranoicas, afincadas en seguridades absolutas y en un profundo miedo a la libertad?

En este capítulo abordaremos las relaciones entre ética y deseo (1), el reconocimiento de las diversidades asentado en una ética que se base en la dignidad y respeto hacia sí y hacia los otros (2) y concluiremos afirmando la constitución de nuevas subjetividades sobre la base de una ética de la autonomía (3).

[Pág.190]

1. ÉTICA Y DESEO. EL COMPROMISO DEL PSICÓLOGO CON LA COMUNIDAD.

El trabajo en comunidad supone una ética de la vida y ésta no puede sostenerse sin una ética del deseo. Cuando la vida tiene sentido, despierta en nosotros la necesidad de vivirla con pasión e intensamente. Varias entrevistas ponen énfasis en la centralidad del deseo y en su vínculo con una ética de la vida: una ética del deseo como ética de la libertad; actitud de aventura y capacidad de situarse en un lugar distinto al habitual; necesidad de abrir camino al deseo de la gente, no imponiendo modalidades de participación concebidas de antemano.

«Nuestra ética es la ética del psicoanálisis porque no hay tanta diferencia que trabajemos en consultorio privado a trabajar en comunidad (...). El objetivo del

psicoanálisis tiene que ver con una persona que viene con determinado sufrimiento y se trabaja en función de eso; que el paciente configure el campo de trabajo y nosotros no lo dirigimos. A diferencia de lo médico, marcado por la prescripción de conductas a seguir, de medicamentos a tomar, nosotros apuntamos a otra cosa. Lacan decía que la única ética válida es la del bien desear; hacía un juego de palabras en francés, bien desire, bien decir-bien desear. Son pequeños movimientos que puede hacer el sujeto en aras de que sea más libre. Pero también el concepto de libertad es muy personal, pues uno no puede saber qué es lo que está bien para el otro; la propuesta es que el otro lo averigüe por sí mismo. Nosotros armamos un dispositivo para ayudar a lograrlo» (E. 11).

«El psicólogo que trabaje en comunidad debe estar comprometido con esa población; debe tener un buen relacionamiento. No basta con el conocimiento, sino que se necesita de una postura personal, además de una formación social y de grupo. Compromiso con las personas, consigo mismo y con la institución. Me refiero que debe haber un relacionamiento y reglas que se deben respetar por la institución y la persona» (E.1).

«Las actitudes principales que requiere un psicólogo que trabaje en este tipo de trabajo es, ante todo, capacidad de enfrentarse a la aventura; no heroísmo, sino apertura a la complejidad, política y teórica; actitud y ganas de producir conocimiento. A la vez capacidad de autocrítica y transformación del pensamiento propio, para pensar estas situaciones. También un valor o actitud de escucha que implica poder ubicarse en un lugar distinto al acostumbrado. Este tipo de trabajo obliga a una dedicación horaria, mental y corporal, muy distinta, implica una modificación importante, no es un trabajo de oficina. El mismo trabajo pauta los tiempos y también cómo hay que hacer las cosas y dónde; a veces esto es complejo» (E.3).

[Pág.191]

«Creo que la formación del psicólogo es privilegiada para pensar este tipo de temas que se vinculan con lo ético. Al compartir el trabajo con otros técnicos, noto que nuestra formación nos permite incluir lo subjetivo en el trabajo, desde lo teórico, la terapia personal y la experiencia de vida. Saber que uno es parte de, y que uno no trabaja desde algo neutro, que es lo que sí creen otros profesionales de la salud. Algo que es bastante difícil de transmitir, que el propio deseo está involucrado en lo que uno realiza y que uno puede equivocarse, al estar atravesado por motivaciones inconscientes que pueden obstaculizar y llevar a cometer errores éticos. En el terreno comunitario sucede algo similar a la clínica: es una falta ética obstaculizar el deseo del paciente, o imponer el propio deseo, o la propia concepción de salud y normalidad; se trata de ayudar a abrir canales al deseo del paciente. Esa formación nos permite pensar qué pasa en el campo de la comunidad, cuando uno tiene una concepción de la participación, de lo que la gente debería hacer para enfrentar sus problemas; si uno pretende imponer esa concepción, cae en una falta ética (...). La ética pasa por ver el propio deseo; no adjudicarlo, en definitiva no tratar de que la comunidad haga aquellas cosas que uno considera que debería hacer sino, como también en otros campos del quehacer del psicólogo, quitar las barreras que impiden la expresión participativa y activa de las personas en su vida, con su deseo y con sus capacidades» (E. 15).

Sin entrar en los debates específicos -de carácter teórico y técnico, que atañen a la psicología- resulta fecundo para pensar el tema del deseo el aporte realizado por Deleuze y Guattari. Su propuesta es introducir el deseo en la producción y la producción en el deseo. No la producción como productividad inducida por la sociedad capitalista, sino la producción como generación constante de lo nuevo. El deseo es productivo; la producción es deseante. Es preciso, entonces, liberar la potencialidad del deseo y de la diferencia. Los dispositivos productivo-deseantes, son capaces de

desestructurar los estratos y los territorios, propiciando grados crecientes de desterritorialización y líneas de fuga, gracias a las cuales el deseo se plasma en la novedad radical (Baremlitt, 1995: 79-98).

La antiproducción se expande por todo el sistema capitalista. Cada uno reprime el deseo, no sólo para los otros, sino en si mismo. Vemos a los más desfavorecidos, a los excluidos que cargan con pasión con el sistema que les oprime y en el que siempre encuentran un interés. Puede suceder que una parte del deseo preconscious revolucionario se dirija a cambiar la sociedad, a obtener nuevas síntesis, a un ejercicio del poder. Sin embargo, es posible que también una parte del deseo inconsciente continúe reproduciendo la antigua forma de poder, sus códigos y sus flujos. La revolución preconscious remite a un nuevo régimen de producción social; pero el deseo inconsciente sigue adherido a lo viejo, comportándose en [Pág.192] forma autoritaria respecto al propio flujo de los deseos. Los intereses preconscious realmente revolucionarios no implican necesariamente deseos inconscientes de la misma naturaleza. Él grupo revolucionario continúa siendo un grupo sometido, autoritario, objeto. Un grupo sujeto es aquél cuyos propios deseos son revolucionarios; se trata de un grupo que hace penetrar el deseo en el campo social y subordina las formas de poder a la producción deseante.

Existe una doble polaridad: un polo capturante y antiproductivo (polo paranoico) y otro productivo, deseante y revolucionario (esquizoide). «Los dos polos se definen, uno por la esclavización de la producción y de las máquinas deseantes a los conjuntos gregarios, que a gran escala se constituyen bajo determinada forma de poder o de soberanía selectiva; el otro por la subordinación inversa y la inversión de poder. Uno por estos conjuntos molares y estructurados, que aplastan las singularidades, las seleccionan y regularizan en códigos o axiomáticas; el otro por las multiplicidades moleculares de singularidades que tratan, al contrario, los grandes conjuntos como otros tantos materiales propios a su elaboración. Uno por las líneas de integración y de territorialización que detienen los flujos (...); el otro por líneas de fuga que siguen los flujos descodificados y desterritorializados, inventando sus propios cortes (...). Uno por los grupos sometidos; el otro por los grupos-sujetos» (Deleuze-Guattari, 1995:377).

Deleuze y Guattari nos ayudan a comprender la contradicción que se da entre el plano de los deseos de transformación de la sociedad (molar) y el plano de la transformación de nuestros propios deseos (molecular). Esta contradicción conduce inexorablemente a grandes transformaciones en las estructuras de la sociedad, manteniendo a la vez instituciones, modos de ejercer y distribuir el poder y relaciones de sumisión que responden a la perduración de lo viejo y al fortalecimiento del autoritarismo. En nombre de los grandes cambios se acallan los deseos; en nombre de las transformaciones se silencian las voces; los grupos revolucionarios pueden consolidar formas de relacionamiento que impidan que los grupos sometidos se transformen en grupos sujetos. Lo mismo puede decirse a nivel comunitario. Una ética del deseo productivo, se orienta a cambios en la población, convocando a la participación y al protagonismo; sin embargo, puede caer en la grave contradicción de recurrir a modelos verticalistas y autoritarios donde la planificación queda en manos de técnicos y las decisiones escapan de las manos de la comunidad. Se llama a la participación, pero se instauran mecanismos que la bloquean.

De ahí la urgencia de que una tarea educativa se asiente en la imaginación y en el deseo de los grupos oprimidos, superando la contradicción entre lo viejo y lo nuevo. En palabras de Peter McLaren: «Una pedagogía de la liberación opera echando raíces en la imaginación [Pág.193] de los oprimidos, hablando directamente a sus experiencias. La subjetividad individual se encuentra constantemente atravesada por la contradicción; su

idealización en el campo cultural es siempre relacional, en la medida en que los sujetos ingresan en la lucha por la subjetividad, desde niveles distintos, históricamente determinados, de dotes materiales, culturales y sociales. Por tanto, nuestra formación como sujetos individuales no puede ser entendida como mero producto del azar -del encuentro arbitrario de significaciones, hechos y significados fortuitos- sino más bien como un campo de relaciones forjadas en el seno de un retículo de poder, ética y significación» (McLaren, 1994:39). La pedagogía crítica-sostiene McLaren -alienta a pensar desde los márgenes, donde los grupos minoritarios son vistos como ofertantes de una perspectiva dialógica. El deseo se inscribe en una configuración histórica particular y los objetos del deseo son resultados de construcciones sociales y culturales. No obstante, es una pedagogía que debe enfrentar constantemente la contradicción; las patologías contemporáneas son propias de una sociedad y de una cultura en la que el destino de los sujetos queda aferrado -muchas veces- a la voluntad de poder. De ahí el compromiso de una pedagogía crítica por construir un arco de sueño social. «No hay acto de gracia alguno que repentinamente nos indique el sendero (...). Construir un arco de sueño social es elaborar una política de la diferencia que se oponga activamente a la desvalorización de aquellos a quienes hemos relegado a la condición de otro» (McLaren. 1994: 41).

[Pág.194]

2. LA DIVERSIDAD Y LA ÉTICA DEL TODO VALE.

El proceso del grupo focal -que partió de una síntesis apretada de las entrevistas- fue evolucionando desde una reflexión muy ligada a los materiales ofrecidos por dicha síntesis hacia un redescubrimiento de la dimensión ética como distinta, si bien no separada, de la actividad y metodología del psicólogo en la comunidad. Este proceso supuso enfrentar directamente un rasgo de la cultura contemporánea -que también se expresa a nivel de la comunidad de los psicólogos- y que podríamos caracterizar como expresión de una ética débil.

Se da una disolución de la ética a través de la postura que ya hemos denominado como eticismo. Al extender la ética a todo, se la diluye. A su vez, esta concepción reductiva se une al privatismo, en la medida en que conduce a refugiarse en las problemáticas éticas individuales o en las situaciones conflictivas analizadas por la bioética, olvidando los graves desafíos éticos de la humanidad, como lo es la exclusión, la tortura y el hambre. Hoy en día, el análisis de la globalización no puede separarse de la reestructura requerida por modelos cuyo éxito necesita del sacrificio de la vida de muchos. Y esto es, sin lugar a dudas, un gravísimo problema ético. Una verdadera situación límite. «Todos los meses condenamos a muerte, simplemente al vivir como vivimos, a cientos de miles de personas en los países pobres» (Castoriadis, 1993b: 36). Es en tal sentido que Castoriadis desarrolla una crítica en contra de una ética que rechaza la política, integrando así el movimiento de repliegue en la esfera privada y en la ideología individualista, característica de nuestra época.

Hay, pues, valores éticos fuertes. Esta es una de las constataciones centrales del proceso desarrollado por el grupo focal. Permanentemente se los afirma a través de ejemplos donde se quiebra la ética: la violencia, el maltrato, el engaño, la mentira. En varios casos, surge la necesidad de una cuidadosa deliberación en torno a las consecuencias que puede acarrear el enfrentamiento y resolución de la situación de una determinada manera. Por ejemplo, la denuncia de una situación de maltrato infantil, quizás conduzca a que el niño sea separado e internado en instituciones que lo maltratan aún más. Las situaciones concretas son dolorosamente contradictorias, sobre todo cuando los valores

éticos que inspiran al psicólogo entran en conflicto con los valores sustentados en las prácticas reales de las instituciones. Se entiende que el psicólogo hace su análisis desde una perspectiva ética compartida con dichos valores fuertes. De lo contrario, todo vale.

[Pág.195]

«En primer lugar, me gustaría decir que no estoy de acuerdo con que el campo de la ética se transforme en algo light. Por cierto que no sería deseable (ni posible, tal vez) construir un decálogo del psicólogo comunitario, o del que sea. Pero yo creo en las normas. Creo que debe haber normas claras y explícitas, a partir de las cuales las conductas puedan ser evaluadas, e incluso sancionadas. No estoy de acuerdo con que los temas éticos se resuelvan individualmente, ni con que son un problema de conciencia individual. Por supuesto estoy pensando en cosas muy groseras, pero la historia nos ha demostrado que nunca está demás prevenir, y que muchas veces nos hemos quedado cortos en la previsión de los horrores posibles. Pienso en los códigos internacionales de ética médica, en las convenciones contra la participación de profesionales de la salud en la tortura, etc. Me parece que existe la posibilidad de trasladar algunas de estas situaciones al campo de lo comunitario, que tiene que existir la posibilidad de control social sobre las prácticas de los profesionales. Claro, como si no hubiera controles sociales suficientes... Pero me parece que es bastante claro a qué me refiero. Parecería que, por momentos, se cae en ajustar tanto el campo de la ética que casi nada es regulable y todo queda librado a lo individual» (R.2).

Como lo expresamos al comienzo, el otro extremo está en considerar que todo pasa a ser un problema ético, con lo cual la delimitación de campos entre lo ético, lo metodológico y lo técnico desaparece.

«Pero en otras ocasiones se cae en el extremo opuesto y cualquier cosa pasa a ser un problema ético, llevando entonces el campo a una amplitud casi sin límites. Lo que quiero decir es que seguramente casi cualquier acción (de un psicólogo-comunitario) sería pasible de un análisis desde el punto de vista ético, pero que no todo lo que hacemos es del exclusivo dominio de la ética; hay cuestiones que son de orden técnico, ideológico, etc. Sería bueno poder intentar una delimitación de estos campos. A veces tengo la sensación que la palabra ética se usa sin precisión conceptual, y esto puede ser un problema de ignorancia o de mala fe. Estoy convencida de que muchas veces se usa con el sólo objetivo de darle lustre a un discurso, pero como una cáscara vacía de sustancia (...). Cada vez me da más la impresión de que el poder o el peso que tienen las apariencias, es descomunal y que se fabrican universos enteros de ficciones decorados con palabras impresionantes, pero sin contenido. Y otras veces se disfrazan contenidos. Por cierto, un ejemplo es el famoso tema de la psicología clínica y la comunitaria y la oposición entre ambas. A esta altura me parece obvio que no son la misma cosa. La diferencia, que en principio no es ni buena ni mala, muchas veces se desconoce, llamando a una con el nombre de la otra. Y eso no es bueno. De pronto no es un ejemplo que tenga que ver estrictamente con lo ético, pero ilustra lo que [Pág.196] llamo gato por liebre. Hace tiempo que vengo proponiendo hacer un seminario sobre el tema gato por liebre» (R.2).

Esta dificultad de delimitar aparece tanto en las entrevistas como en las reuniones focales, si bien se dio un lento proceso de clarificación. Importa, pues, precisar mejor estas relaciones. A tales efectos puede ser ilustrativo recurrir al análisis hecho por **Gadamer** respecto a la ética aristotélica. Para Aristóteles, el saber moral no es un saber objetivo, en tanto no se trata de hechos a constatar, sino que el conocimiento moral afecta a los hombres inmediatamente. Se trata de algo que ellos tienen que hacer; su saber debe dirigir su hacer. Ahora bien, la dirección del hacer por el saber aparece de manera ejemplar en lo que los griegos consideran como tekhné. Esta es la habilidad, la

técnica del artesano que sabe producir determinadas cosas. En general, quien ha aprendido un oficio busca el éxito en su tarea. Sin embargo, en el caso de la experiencia moral, el hombre no dispone de sí mismo como el artesano dispone de la materia con la que trabaja; no puede producirse a sí mismo como produce otras cosas. De ahí que el saber técnico y el saber moral sean saberes distintos. El saber técnico es un saber que guía un determinado acto de producir. En cambio el saber moral es un saberse, o sea, un saber para sí. El saber moral no está restringido a objetivos particulares, sino que afecta al vivir correctamente en general; claro está, que esta orientación acarrea consecuencias para los distintos actos particulares y opciones concretas realizadas en nuestra vida. El saber técnico es siempre particular y sirve a determinados fines. En el caso de la *tekhné* hay que aprenderla con competencia, es decir, eligiendo los medios adecuados para lograr una determinada finalidad. En el caso de la ética, los fines no están establecidos a priori; la relación entre medios y fines no es de un tipo tal que pueda disponerse con anterioridad al conocimiento de los medios idóneos. No existe una determinación a priori para la orientación de la vida correcta como tal. El fin para el que vivimos no puede ser objeto de un saber simplemente enseñable. En tal sentido, también cambia la relación entre medios y fines. El saberse del que habla Aristóteles contiene su aplicación completa en la inmediatez de cada situación dada (Gadamer, 1988:383-396).

Por lo tanto, en la medida en que la ética afecta al vivir correcto en general, o sea, al proyecto de vida, está presente en todas nuestras acciones, pero sin anular la racionalidad propia de la técnica, a la cual corresponde seleccionar los procedimientos adecuados para alcanzar el éxito en las acciones que se propone. Sin embargo, en la medida en que estas acciones se corresponden con un proyecto profesional, orientado también por valores y normas, las acciones técnicas responden también a juicios éticos. La deliberación ética, el saber cómo actuar en cada situación -lo que Aristóteles [Pág.197] denominaba la *phrónesis*- es resultado de un proceso de educación moral y no un calco de normas preestablecidas que pretenden agotar todas las respuestas posibles a cómo debemos actuar en cada situación. En tal sentido, la ética es inmanente, en tanto no resulta de normas heterónomamente impuestas, sino de normas autónomamente deliberadas en una diálogo con los otros. El saber cómo actuar correctamente nunca puede sustituir al saber cómo actuar competentemente, es decir, a la destreza técnica en el recurso a los procedimientos y métodos adecuados de acuerdo a la situación. De este modo, el eticismo se transforma en negación de la ética y de la técnica, en justificación de un idealismo que anula la competencia del técnico. El eticismo es sinónimo de incompetencia. La misma psicoterapia está inspirada por una ética de la autonomía, es decir, por el intento de **ayudar al sujeto a recuperar su autonomía**. En tal sentido, la psicoterapia es un método de implementación de una ética (França, 1992:19).

A Gadamer -más que el eticismo- le preocupa otro reduccionismo, es decir, la sustitución del proceso deliberativo por la técnica. No sólo nuestras sociedades han sido completamente determinadas por las tecnologías sociales, sino que aspiran al modelo de una plena organización racionalizada de la sociedad, donde se recurre a los expertos y se deposita en ellos las decisiones económicas, políticas y prácticas. El experto es la figura indispensable en el dominio de los procesos. Esto conlleva a la tecnologización de la formación de opinión pública. La moderna tecnología de la información ha encontrado modos que suponen la selección de la información en un grado inimaginable. Cada selección supone actuar en nombre de otros, de modo tal que la tecnología moderna de la comunicación conduce a una manipulación poderosa de nuestras mentes y a una orientación de la opinión pública en un sentido determinado. Todo esto significa un proceso de degeneración de la práctica en la técnica y una decadencia hacia la irracionalidad social. Mientras que el eticismo sustituye la

competencia técnica por la ética, la tecnocracia disuelve la razón práctica en la mera búsqueda de medios eficaces para lograr fines preestablecidos (Gadamer, 1982:69-87).

La ética, recordemos, tiene que ver con la totalidad y unidad de la vida; es profundamente holística. Las virtudes son las cualidades adquiridas que permiten a los hombres vivir una vida humana plena y óptima. Las virtudes no constituyen un ejercicio preparatorio para asegurarse una vida plena, sino que forman parte esencial de esa vida plena. «No podemos caracterizar adecuadamente el bien del hombre sin haber hecho referencia ya a las virtudes» (MacIntyre, 1987:188). Esta integridad de la vida se da en el marco de una historia, respecto a la cual debemos ser autores-actores y no meros espectadores-objetos. Entramos en la sociedad con uno o más [Pág.198] papeles ya asignados, pero debemos aprender en qué consisten para poder entender las respuestas que los demás nos dan y cómo construir las nuestras. Para MacIntyre todo esto no puede separarse de la narración, puesto que somos seres que contamos historias y que, en esas narraciones, construimos nuestra propia identidad. El concepto narrativo del yo supone que soy aquello por lo que justificadamente me tienen los demás, pero que también soy el tema de una historia que es la mía propia. Ser tema de la narración es ser responsable de las acciones y experiencias que componen mi vida. Es estar abierto a dar cuenta de lo que uno ha hecho, de lo que a uno le sucedió o de lo que uno presencié. Es estar abierto a los otros a través de la conversación. «La identidad personal es justamente el tipo de identidad presupuesta por la unidad del personaje que exige la unidad de una narración. Si tal unidad no existiera, no habría temas acerca de los cuales pudieran contarse historias» (MacIntyre, 1987:269). La unidad de la vida humana es, pues, la unidad de un relato de búsqueda y las virtudes son las disposiciones y cualidades que nos sostienen en dicha búsqueda. Paulo Freire realza la necesidad de la búsqueda como parte esencial de nuestro proyecto de vida, sobre todo después del desmoronamiento de un mundo socialista autoritario. Vivimos una época en que es posible y necesario continuar soñando, pero en la que es preciso superar certezas excesivas, convirtiéndonos en «posmodernamente menos seguros de nuestras certezas; progresivamente posmodernos» (Freire, 1996:92).

En tal sentido, afirmamos una ética fuerte, es decir, una ética centrada en los valores de la dignidad, el respeto, la justicia, la vida; una ética impulsada por un proyecto de vida liberador y comprometido; una ética inspiradora de virtudes y de actitudes (coherencia, tolerancia, entrega), que forman parte del propio proyecto de vida. Ahora bien, una ética así, no es incompatible con la creatividad, sino que, por el contrario, requiere una búsqueda permanente, puesto que somos seres constitutivamente históricos y nuestra historia hoy nos desafía a construir los sueños con certezas e incertidumbres. Sólo puede realmente buscar quien es impulsado por certezas, convicciones y valores fuertes. Son estos valores los que nos permiten emprender el camino de la búsqueda. El autoritario no busca, porque considera que su vida se mueve en la claridad y en las certezas absolutas; mientras que el escéptico tampoco busca, sino que se pierde en las incertidumbres, en medio de un mundo donde la exclusión nos golpea y desafía con fuerza.

Hoy en día asistimos a la emergencia de una diversidad que nos convoca y provoca: la diversidad de las culturas, de las religiones, de los sexos, de los valores, de las generaciones, de las visiones de la vida y el mundo, de los sujetos históricos y movimientos sociales, etc. Hay corrientes posmodernas que nos enfrentan a una disyuntiva sin salida: o bien se [Pág.199] acepta la pluralidad de relatos y de formas de vida, pero entonces es preciso renunciar a valores y normas éticas compartidas; o bien se sustenta la necesidad de éstas y de un fundamento o metarelato ético, con lo cual se debe renunciar al reconocimiento de la diversidad. Pensamos que esta disyuntiva está

mal planteada, tanto por los posmodernos como por las corrientes dogmáticas, aún cuando sean de signo progresista. No existe incompatibilidad entre diversidad y ética fuerte, entre un relativismo crítico y la búsqueda de la universalidad. Más aún, una necesita de la otra. La diversidad sin valores fuertes, termina en la fragmentación, aceptando las formas de dominación y demostrando una absoluta incapacidad -conjugada con una adecuada funcionalidad- ante los modelos éticos, culturales, económicos y políticos que caracterizan la hegemonía neoliberal. El proyecto neoliberal no es fragmentario, sino profundamente coherente así como radicalmente inhumano. Comprender la diversidad significa ya una postura ética fuerte, basada en el reconocimiento de dicha diversidad como valiosa y de quienes la sustentan como seres humanos dignos de respeto y de vida. Supone necesariamente -salvo que el reconocimiento se vacíe en fórmulas abstractas- un compromiso por asegurar las condiciones materiales indispensables para que la diversidad florezca y para que los proyectos plurales de vida puedan ser factibles. Supone problematizar la diversidad cuando ésta justifica formas de dominación que niegan su propio crecimiento; pero, a la vez requiere estar abiertos a la problematización que otras culturas y formas de vida diversa nos plantean frente a nuestra propia cultura y forma de vida. Los defensores de un etnocentrismo y universalismo abstracto en general dirigen sus ataques contra las formas de dominación y destrucción de la vida que aparecen en otras culturas; pero olvidan hipócritamente los genocidios operados en y desde nuestra cultura.

En tal sentido, parece muy prudente la recomendación hecha por Clifford Geertz, cuando nos dice: «El famoso relativismo de los valores de la antropología, no es el pirronismo moral de la que ésta ha sido a menudo acusada, sino una expresión de fe, en que tratar de ver el comportamiento humano en términos de las fuerzas que lo animan, es un elemento esencial a la hora de comprenderlo y que el juzgar sin comprensión constituye una ofensa contra la moralidad» (Geertz, 1996b: 62). Geertz considera que mientras otros asumieron la tarea de tranquilizar, los antropólogos se han dedicado a la tarea de perturbar. Son los mercaderes de lo insólito. Lo que reprocha al anti-relativismo no es su lucha por la afirmación de valores, tratando de superar la ética del todo vale, sino su actitud de separar moralidad y cultura, como si la ética se encontrara más allá de las formas culturales. Por tanto, el relativismo de la antropología nada tiene que ver con el subjetivismo, nihilismo e irresponsabilidad ética. La actitud crítica [Pág.200] de Geertz frente al anti-relativismo (y su actitud de ser anti-antirelativista, como se debió ser anti-anticomunista) no significa la pérdida de valores fundamentales. Nadie -en su sano juicio- adoptaría un punto de vista que nos deshumaniza, haciéndonos perder la capacidad de comunicarnos (Geertz, 1996b:103). Hay una pasión en sus escritos para combatir los valores que sustentan las posturas etnocéntricas, así como la ceguera por la diversidad; hay un rechazo permanente de quienes miran a otras culturas sosteniendo férreamente la distinción entre «somos-quienes-somos» y «ellos-son-quienes-son» (Geertz, 1996b:72).

Pero es también la universalidad que debe ser comprendida desde la diversidad. La universalidad no es una realidad abstracta, sino una construcción a partir de las diversidades. El compromiso por la vida de hombres y mujeres y por la vida de la naturaleza, no es un a priori abstracto del cual se parte y que termina destruyendo la diversidad de formas de vida. Es algo que se construye, luchando por una sociedad que asegure el encuentro de las diversidades y no su disolución mediante el recurso a formas violentas. La diversidad no puede crecer en las estructuras y relaciones violentas que niegan las condiciones de vida de los otros, que no dejan ni pensar, ni expresar sus potencialidades. La violencia que no deja ser. La actitud del colonizador y del dominador es precisamente ésta: asegurar por la violencia que las voces de los

dominados no puedan expresarse. Como contrapartida, el miedo trata de asegurar el silencio de los dominados. Violencia y miedo acallan las voces y niegan posibilidades de ser. De ahí la importancia que la educación -y el trabajo comunitario, es educativo o no es comunitario- ayude a desbloquear los miedos que no nos dejan pensar ni ser. Sólo así seremos educadores de la esperanza, construyendo valores que tienen alcance universal, no por su afirmación abstracta, sino por la exigencia de asegurar los requisitos para que la vida y sus diversas expresiones puedan ser.

A lo largo de las reuniones del grupo focal, se fue dando un acuerdo básico: la necesidad de formular una ética. Hay éticas distintas, el neoliberalismo tiene su ética y lo sostiene. El problema es que su ética es contraria a una ética de la vida. Las reuniones del grupo focal se desarrollan señalando la importancia de esta ética fuerte, así como la necesidad de deliberación en torno a situaciones éticas acuciantes. Si bien se discrimina entre lo ético y la competencia técnica, no hay duda de que la ética está presente en la metodología. Las posturas frente al desempeño del psicólogo, en su relación con las personas y con la comunidad, son también posturas y actitudes éticas. Así, por ejemplo, generar expectativas sin generar, a su vez, espacios para trabajarlas, no demuestra sólo incompetencia, sino que es una postura ética que no tiene debidamente en cuenta la dignidad y el respeto por la población. El poder del psicólogo es tal que puede aumentar [Pág.201] la estigmatización de poblaciones ya estigmatizadas por la sociedad y -quizás- por sus iguales. La tarea del psicólogo lo enfrenta continuamente a la complejidad de las situaciones humanas; lo que requiere una capacidad de comprensión. Sin embargo, cuando se absolutiza lo complejo, se diluye la ética. Todo se justifica y se termina aceptando una ética del todo vale. Esta constatación no puede ir en contra de la comprensión de la riqueza y complejidad de las situaciones; también los antropólogos se enfrentan a dicha complejidad y diversidad y, quizás, esto pueda decirse -en distinto grado- de las diferentes profesiones. El problema no es la complejidad sino más bien la ausencia de una educación moral, lograda en la práctica de los valores éticos.

«Hay un tema que me preocupa mucho y que me parece (intuitivamente) que tiene una enorme relevancia, que es el tema de la impunidad. Esto podría introducir otra serie de problemas que refieren a la relación entre lo ético y lo legal, pero tengo la impresión de que no deberíamos dejarlo de lado porque es una marca muy honda que atraviesa nuestra sociedad, nuestros vínculos, nuestra historia, nuestro posicionamiento con respecto a normas, reglas y personajes encargados de su preservación y/o aplicación ¿Vale todo? Me gustaría que la Comisión de Ética de la Facultad saliera de su función exclusivamente punitiva, para ser más propositiva. Me gustaría más ventilación» (R.2).

«-Lo institucional es un gran tema, llega un momento en que uno no puede más que decir no puedo trabajar en esta institución porque hay cosas que no me convencen.

-Tampoco es que haya instituciones que tengan por postulado hacer mal a la gente; son contradicciones que se van dando en la práctica...Son instituciones tan grandes y confluyen tantas cosas que es muy difícil decir o discernir algo.

-La ética que también está supuesta por la metodología. Por ejemplo, en Medicina llevan a 50 estudiantes a trabajar en una policlínica barrial. Es también el caso de un psicólogo que cobra 500 pesos; la persona llama, pregunta cuanto cobra y le dicen después vemos. Le hace tres entrevistas, la persona se moviliza y queda re-enganchada. Cuando van a hablar de lo económico le dice: cobro esto y no menos. O los que van a un barrio, casa por casa con entrevistas familiares, o se conectan con la comisión fomento, o con la escuela, para un trabajo de prevención, y a las dos semanas se van, y queda la población patas para arriba. Siempre se habla de no generar expectativas, pero se sigue haciendo.

-Me acuerdo de una situación límite entre un trabajo terapéutico y el trabajo social; en principio hay una demanda terapéutica y luego empiezan a aparecer situaciones de violencia. ¿En que punto el psicólogo procede a hacer una denuncia?

[Pág.202]

-Desde la Dirección, se plantea que hay que separar los hijos de la madre e internarlos. Entra a jugar la organización de ese barrio, y hay vecinos que intervienen impulsando también dicha separación. Se da todo un manejo de mentirle a la madre y decirle que los niños van a pasar todo un fin de semana en un campamento» (R.2).

«En todos los grupos hay un rol del que tiene el estigma; el adjudicatario va rotando, va cambiando, pero siempre hay uno que es como el peor... ¿Cuanto podemos tolerar la locura, el diferente entre nosotros? Hay momentos en que esa tolerancia se vuelve más baja y otros en que la capacidad de continentar es mayor...Los técnicos tenemos la posibilidad de estigmatizar a las personas, decir quienes son sanos y quienes enfermos. Eso tiene que ver con la ética, nos pone en un lugar de poder, que tenemos que asumir; pero es necesario un espacio donde pensarlo» (R.2).

«-Otra modalidad, bastante extendida, de diluir la ética tiene que ver con la referencia a la complejidad de la situaciones. Y el psicólogo es alguien especialmente preparado para captar y resaltar la complejidad, apuntando siempre a la comprensión de los sujetos. Este puede ser un mecanismo perverso cuando lo justifica todo. Entonces, puede decirse que el docente psicólogo se vio en la necesidad de trasladar a sus alumnos al consultorio particular, porque no contaba con salones para clase. O que el violador, en el fondo es una persona buena que tiene profundas frustraciones y cuya sanción acarrea peores consecuencias. La complejidad es así funcional a la ética del todo vale.

-Lo complejo de esto tiene también que ver con que las instituciones sociales no están pensadas con un componente ético. Entonces, las consecuencias que pueden acarrear las intervenciones pueden ser peores que la situación que se está dando.

-Hablamos de la ética y lo ético, sería importante discriminar que hay muchas éticas en juego... colisionan éticas que responden a diferentes referentes.

-Creo que los psicólogos tenemos esa cosa de decir que todo es complejo, ver una punta y la otra, y como que nos perdemos en eso y entonces todo vale. Eso también es riesgoso, en el sentido de tapar cosas. Hay gente que encerrada en su consultorio hace cualquier disparate, abusan de la gente y no existe protección para los pacientes» (R.2).

Omar França señala la importancia que hoy en día está alcanzando la Psico-ética, entendida como aprendizaje sistemático de la ética a partir de la práctica del psicólogo. Dicho aprendizaje supone clarificar, ante todo, las situaciones dilemáticas -desde un punto de vista ético- y establecer, luego, procedimientos para la correcta solución de dichos dilemas. Refiriéndose a la psicoterapia, França señala algunos de estos procedimientos, que ya contienen en sí mismos valores y normas éticas, [Pág.203] exigidos por la orientación ética de la terapia hacia la autonomía del sujeto. Sintetizamos algunos de ellos: la forma cómo un paciente es informado respecto a las posibilidades del proceso de la terapia (1); el rechazo de toda forma de dogmatismo (2); el recurso a métodos terapéuticos para los cuales no se está competentemente preparado (3); la confidencialidad del secreto profesional, pero también su consentimiento para que los datos de la terapia sean confrontados en la supervisión (4); el dilema de la bilateralidad o no de la relación psicológica (5); el riesgo de manipulación del paciente -acentuado por su situación vulnerable- está en el centro de la terapia (6); el centramiento en el paciente y no en los valores éticos del terapeuta (7); la veracidad y el consiguiente rechazo de técnicas terapéuticas que recurren al engaño para obtener ciertos propósitos específicamente terapéuticos (8); la explotación económica del paciente obtenida mediante la prolongación indebida del tratamiento (9); el alcance y

los límites éticos de relaciones extraterapéuticas (10). França concluye su artículo afirmando el papel de la ética en la tarea del terapeuta, en los términos siguientes: «La ética, como disciplina filosófica que necesita ineludiblemente de la coincidencia interdisciplinar, intenta, primero que nada, clarificar los dilemas éticos de la práctica concreta, y luego encontrar posibles vías o criterios operativos que construyan una relación psicológica con los pacientes, dentro de una ética cuyo valor básico sea la dignificación de la persona humana. Dignificar al ser humano es, para una Psicoética de orientación personalista, tomar al individuo siempre como fin y nunca como medio» (Franga, 1992:21).

Lucrecia Rovaletti sitúa la problemática ética de la psicoterapia, en un contexto hermenéutico. Recurriendo a trabajos de Paul Ricoeur, reconstruye el proceso terapéutico en términos de un relato. El relato que cada uno narra de sí mismo es la novela de su vida, en torno a la cual se tejen múltiples tramas. El analista proporciona al paciente fragmentos de su vida que le permitan avanzar en la reconstrucción y en el relato. La terapia configura «una serie de negociaciones que permiten una construcción evolutiva de la enfermedad, donde son tenidos en cuenta, no sólo la construcción profesional de la misma, sino también la totalidad de las interacciones entre el terapeuta y el paciente. El paciente es un quien, un proyecto vital, es un *faciendum* y no un *factum*» (alguien en construcción; no construido) (Rovaletti, 1995:32). A partir de este contexto terapéutico surgen un conjunto de valores que permiten esbozar una ética del proceso terapéutico: el derecho de toda persona a recibir un tratamiento, como requisito del derecho a la salud (1); el derecho del paciente a ser atendido en forma técnicamente competente (2); la razonabilidad del costo de la terapia, que debe articular el derecho a la salud, el derecho a los honorarios por parte del terapeuta y el contexto socio-económico (3); el derecho a que [Pág.204] la terapia tenga un término, sin prolongaciones innecesarias (4); el derecho a la información previa al tratamiento, que permita al paciente un consentimiento informado (5); el registro preciso del proceso terapéutico (6); el derecho a la confidencialidad (6). Para la autora, estos procedimientos éticos se enmarcan en lo que ella denomina una ética de la calidad de vida que supone: construcción de relaciones simétricas, solidaridad y un principio de indeterminación de acuerdo con el cual el profesional observa y actúa, pero a su vez es influido por la realidad que observa (Rovaletti 1995:31-44; 141-8).

Abadie-Rosarios, al vincular los modelos de salud mental y la realidad social latinoamericana, consideran que toda organización o servicio de salud mental sólo puede ser desarrollado en los términos de un sistema ético, es decir, debe incluir la determinación de criterios de calidad, así como de instrumentos de evaluación, medidas y procesos, para una sociedad, en un momento histórico-social específico. Desde tal perspectiva no se trata solamente de prestar asistencia a quienes padecen trastornos mentales, sino de **intervenir promoviendo una sociedad más participativa**, más autora de su propio destino, en una etapa histórica en la que fuerzas poderosas están actuando para concentrar más poder económico en menos manos (Abadie-Rosarios en Rovaletti, 1995: 155-64).

En resumen, los procesos terapéuticos y los procesos a nivel de las poblaciones, deben ser sostenidos por una ética fuerte, orientada por el valor de la dignidad y autonomía de las personas y de los colectivos. Dicha ética no puede quedar restringida al campo de lo individual o al de los enunciados meramente abstractos, sino que es esencialmente social, es decir, comprometida con la creación de una sociedad donde la dignidad y la autonomía puedan realizarse efectivamente y donde las capacidades de cada uno y de todos cuenten con condiciones para poderse expresar y desarrollar. Una ética necesariamente comprometida que permite posicionarse adhiriendo a valores vividos y

practicados autónomamente y no impuestos. En las reuniones del grupo focal se analiza este posicionamiento ético, así como la imposibilidad de una postura neutral. Sin embargo, se señalan límites a esta toma de postura; puede haber actitudes que no mantengan la distancia necesaria que le permite al psicólogo actuar con competencia y con respeto hacia la comunidad.

«Pensar el tema de la ética como una especie de categoría que me permite remapear cosas...Tengo que pensar desde ¿qué ética?, ¿una entidad tan abstracta y difusa que todo calza? Puede implicar conceptos políticos, puedo pensar en una ética solidaria o en una ética consumista, una ética de violación o en una ética religiosa. Tengo que posicionarme desde una ética, desde la cual, considero todo lo otro» (R.2).

«-Hay una ética del compromiso que me parece que está como [Pág.205] inhibida, tendríamos que contextualizar en el llamado posmodernismo o en esta historia nuestra o de nuestros padres donde la colisión es vivida como violencia y no como situación de encuentro de cosas distintas que pueden lograr una síntesis...Un encuentro que implique diálogo y un poder pensar juntos. No caer en la violencia del silencio o en la justificación de la complejidad.

-También es necesario instituir fronteras. No las estableces en esa tolerancia o cosa comprensiva donde al final, todos tienen derecho. La diferenciación es imprescindible para vivir (...). Es la diferenciación y la apropiación de la ética grupal por parte de todos. Se instala como un valor real y apropiado, y no como algo que alguien la instala desde arriba, como una cosa de poder» (R.2).

«-Hubo un cambio en el acento temático apuntando a precisar más lo ético.

-En nuestro trabajo hay una situación de inseguridad al no saber cuáles son los parámetros; a pesar de todo siempre hay una connotación moral fuerte.

-Es necesario introducir estas cuestiones explícitamente en la formación. Uno no juzga, se trata de respetar diferencias culturales, valores; pero es engañoso porque tiene un límite. Por ejemplo ante un paro general, puedes no parar para no perder la neutralidad y el paciente lo entiende como que estás boicoteando.

-Capaz que la cosa pasa por la tranquilidad de conciencia; se dice 'no poner en juego el deseo'; son palabras lindas pero...

-Trasladar la asepsia de la clínica a lo comunitario es peligroso» (R.3).

«-No son actos tan privados. Adentro del consultorio es más fácil no juzgar.

-Una premisa que ayuda para no juzgar es el tema de la diversidad, que hay que tener siempre presente.

-La asepsia es una extrapolación del modelo médico.

-¿Está mal dar un juicio de valor? Como el técnico ocupa un lugar de poder tu opinión puede obturar; pero esto pasa por el manejo técnico. No creo que siempre sea impertinente calificar situaciones, el tema es cuando (...).

-No existe una práctica neutral. Siempre elegís una orientación o un marco teórico; hay que asumirlo como lo que es.

-Una situación concreta: la comisión de fomento de una cooperativa nos llama para hacer un diagnóstico previo a la elaboración de un reglamento de convivencia. Hace un año el tesorero los estafó y hay preocupación por los efectos de eso: está el grupo de los no implicados, los puros y el grupo de los amigos del tesorero que, si bien no se llevaron [Pág.206] plata, tienen que demostrar que son de confianza. Los primeros tienen un discurso maravilloso sobre el cooperativismo, a los otros parece que sólo les interesa la vivienda. Al principio quedamos prendidas a la comisión fomento y empezamos a trabajar sin ni siquiera reunimos con la comisión directiva; en los hechos hicimos una alianza. Eso no era pertinente porque no iba a permitir que se generara un

movimiento. Fue una toma de partido no pertinente. En la estafa está claro que está mal y hay que tomar posición» (R.3).

Como hemos señalado, la ética es ante todo una práctica que pone en juego valores, opciones, virtudes. Ya hemos destacado la virtud de la coherencia entre el discurso ético y la práctica de vida. Ahora bien, es esta ruptura y dualismo entre discurso y práctica la que es preciso analizar. Allí, en lo concreto, aparecen nuestras contradicciones, pero también nuestras posibilidades de crecer. Esto requiere de nosotros una incansable actitud de análisis. Analizar las situaciones de la práctica donde estamos o hemos estado implicados. Analizamos a nosotros mismos actuando, educando, enseñando y aprendiendo en esas situaciones. Hacer esto en forma sistemática, tomar notas, observarnos, llevar al equipo profesional las situaciones y nuestra actuación en ellas, permitiría que el trabajo en comunidad alcanzara mayores niveles de sistematicidad, de coherencia y de rigurosidad. Buscar junto con la gente los procedimientos éticos adecuados para resolver situaciones dilemáticas: tales son las situaciones éticas que nos presenta la práctica. Esta actitud de análisis permanente y de corrección, de vernos y aprender a partir del error y de la incoherencia, ayudaría a una acción éticamente más correcta y metodológicamente más competente. Nos lo pide y nos exige el respeto hacia las poblaciones con las cuales trabajamos. Cuando, en cambio, el trabajo comunitario adquiere características de acción reparatoria o de voluntarismo activista, se disuelve en un conjunto de acciones, técnicas y métodos que poco o nada ayudan al crecimiento de la comunidad y a nuestro propio crecimiento. Se pierde el sentido ético de la acción, ésta se burocratiza y terminamos cumpliendo una mera función. La rigurosidad y la competencia metodológica son exigidas por una ética que apuesta al crecimiento y autonomía de las poblaciones.

«-Se trata de no dirimir el pleito sino facilitar procesos de discusión para que la gente decida. La búsqueda de procedimientos ante las discrepancias.

-Tenemos el supuesto de que acá circulan los mismos valores. La ética no es sólo un conjunto de valores, sino cómo se expresan en la práctica. Todos estamos de acuerdo en la solidaridad pero ¿qué pasa en los hechos?

-¿La opción por una ética fuerte no tendría que ver con lo comunitario?

[Pág.207]

-Siempre surge una visión contra-hegemónica vinculada al trabajo comunitario. Apostar a lo comunitario es apostar a determinados valores éticos.

-Está el peso de lo político pero también lo religioso. Tiene que ver con sostener ciertos valores que de alguna forma se llevan a la práctica comunitaria.

-Las instituciones deben fundarse en ciertos valores éticos. Las sociedades tienen como referentes ciertos valores éticos.

-El trabajo comunitario tiene mucho de reparatorio, por algo muchas veces es gratis. Tal vez nos haga caer en algo demasiado débil» (R.3).

Como recapitulación, queremos destacar algunos valores y normas éticas que deben estar presentes en el trabajo con las comunidades y a los cuales hemos hecho referencia a lo largo de esta investigación. La confidencialidad de la información requiere como complemento imprescindible el deber de poner a disposición de la población el saber de los técnicos. Esto supone una actitud de profundo respeto hacia el saber de las poblaciones y una disposición al aprendizaje mutuo a través de la construcción de nuevos saberes. El valor de la autonomía, en tanto todo proyecto y acción comunitaria debe orientarse hacia el desarrollo y el crecimiento de las poblaciones en su protagonismo. La tarea fundamental es colaborar en el proceso por el cual se pasa de simple objeto a sujeto del pensamiento y de la acción. El compromiso del técnico con una visión ética y política, pero a la vez la distancia necesaria para que su acción no

obstaculice el crecimiento de las comunidades, para ayudar a pensar juntos, para crear el espacio necesario al co-descubrimiento de la realidad y a la co-autoría en su transformación; lo que supone un profundo respeto por las posturas de las personas.

El valor de la diversidad y la construcción de la unidad en la diversidad, sólo es posible si se promueve una actitud de tolerancia, entendida como encuentro y crecimiento en la diversidad de quienes luchan por transformar las situaciones de exclusión y dominación. En este sentido el educador deberá ser muy cuidadoso de no establecer alianzas que provoquen quiebres en la tarea ardua de construir la unidad en la diversidad. Deberá orientarse a fortalecerla, a articular y a convocar, superando las formas de fragmentación presentes en las poblaciones y en las prácticas de los técnicos. La disposición ética a construir la demanda junto con la gente, partiendo de sus necesidades y no de supuestas necesidades predefinidas, delimitando sus posibilidades y trabajando adecuadamente las expectativas que suscita. Un profundo compromiso con una ética de la autonomía que busca despertar poder en aquellos a quienes se les ha negado siempre el poder. En tal sentido, su apuesta ética es a una educación en la esperanza y su rechazo a una educación en la resignación. Acompañar [Pág.208] sus acciones con la convicción ética de que la gente debe crecer en saber y poder. Para ello, nunca ocultará la intencionalidad que orienta el empleo de los métodos y técnicas. La intencionalidad del técnico debe ser transparente, explicando los objetivos de las técnicas empleadas y compenetrando a la población con las mismas. La apropiación del poder supone apropiación del saber y apropiación metodológica. Una actitud de profundo compromiso con la democratización del poder, lo que requiere partir de las asimetrías existentes, dentro de la población y en las relaciones educador-población, estando dispuesto a su análisis colectivo, a su problematización y a su transformación. Desarrollar una actitud de profundo diálogo, en sí mismo y en la población, fortaleciendo así el diálogo entre los oprimidos y la unión para enfrentar la violencia de la opresión y para **buscar caminos alternativos y emancipatorios**. Indignación ante las situaciones de discriminación, dominación y exclusión, lo que requiere una actitud de constante autoanálisis que permita descubrir en sí mismo y en sus prácticas la reproducción de dichas relaciones.

Coherencia, a la cual nunca se llegará, pero que deberá ser una guía y una virtud de nuestras prácticas educativas. Participación integral de toda su persona, puesto que la transformación no es sólo racional, sino que es una transformación holística, en las emociones, pensamientos, y en los cuerpos. Ejercicio de una autoridad basada en el respeto y la confianza y en el rechazo constante de prácticas manipuladoras. La rigurosidad y seriedad de la acción profesional nunca está reñida con una actitud ética de servicio a las poblaciones con las cuales se trabaja. Pero no se trata de un servicio que provoca sumisión, sino de una actitud de servicio que promueve comunicación, encuentro y protagonismo. Una actitud ética de compromiso con la subjetividad del otro.

Resulta interesante la aclaración hecha por Hans-Georg Gadamer en relación a la terapia. Nos recuerda que el término **terapia viene del griego y significa servicio**. Es una forma de saber-hacer que no se dirige sólo contra la enfermedad, sino que se orienta hacia el sujeto enfermo y que supone una actitud de confianza por parte del técnico. Tratar no significa dominar la vida de un hombre o de una mujer, aún cuando el término dominar sea favorito de la modernidad. La persona nunca puede convertirse en un caso, o en alguien que al ingresar a una clínica pierde su nombre y recibe un número. La base de la terapia es la conversación, la cual humaniza la relación entre dos sujetos distintos, técnico y paciente. Para Gadamer la salud no reside en un sentirse-a-sí-mismo, si bien también abarca este sentimiento; es un ser-ahí, estar-en-el-mundo, un estar-con-la-gente,

un sentirse satisfecho con los problemas que nos plantea la vida, manteniéndonos activos frente a ellos (Gadamer.1996:125-8).

Ahora bien, es esta actitud de satisfacción la que cada vez aparece [Pág.209] mas alejada de la vida de las poblaciones con las que trabajamos. Ellas están violentadas en su experiencia de la salud, negadas en su capacidad de plenitud y en la realización de sus potencialidades. Su estar en el mundo se vuelve cada vez más penoso. El aporte de Gadamer es, sin dudas muy rico en tanto nos ayuda a pensar el trabajo comunitario como terapéutico. Sin embargo, la manera cómo el nos plantea la conversación parte de la desigualdad, y parece mantener esa relación de asimetría (Gadamer, 1996:143-4). La terapia, a nuestro entender, es también construir juntos y aprender. La terapia no debe sólo apuntar a reestablecer el diálogo entre la población, sino a restaurar el diálogo del educador con la población consigo mismo y con otros educadores y técnicos. Un diálogo que no puede ser solo contemplación de la realidad y conversación, sino práctica emancipativa para transformarla.

[Pág.210]

3. AUTOANÁLISIS Y SUBJETIVIDAD. HACIA UNA ÉTICA DE LA AUTONOMÍA.

De lo anterior sigue que -tanto desde el punto de vista ético como desde el punto de vista de la competencia profesional- el psicólogo que trabaja en comunidad debe desarrollar una postura efectiva de **aprendizaje permanente**.

En las entrevistas y en las reuniones del grupo focal, se señalan varios rasgos de este aprendizaje. El trabajo en comunidad es más exigente que el trabajo de la terapia individual en la medida en que el psicólogo se ve más expuesto. Todas sus acciones forman parte de su tarea educativa y terapéutica. No empieza su rol cuando comienza a trabajar en el grupo, sino que siempre se encuentra en rol. Por lo tanto, el encuadre de su tarea está en permanente elaboración y se construye desde cada situación de la vida cotidiana. Es en el encuentro cotidiano, normal, habitual que construye los vínculos que harán más efectivo su trabajo en la comunidad. Y su presencia es una presencia integral: lenguaje, cuerpo, forma de vestir, forma de divertirse, modo de relacionarse. Todo integra su trabajo. Pero, a la vez, necesita reconocer la espontaneidad de la relación y no pretender que cada situación normal de la vida deba convertirse en una acción formalmente terapéutica. Aquí juega una función esencial la formación en el respeto por el otro, el reconocimiento de la subjetividad, lo que nos inhabilita a la invasión. Todo esto requiere de una formación ética cuidadosa, dado que el psicólogo se relaciona con la integralidad de su persona. A la vez, debe estar atento a que sus relaciones sean abiertas y dialógicas, no generadoras de alianzas y de enganches que pueden provocar rupturas y distancias.

Las entrevistas van planteando con mucha honestidad la dificultad -pero también la gratificación- de superar roles rígidos, marcos conceptuales inamovibles y adhesiones teóricas ortodoxas, para dar paso a la creatividad, a la formulación de un rol distinto, al aprendizaje constante. Quizás poco se escribe acerca de estos riquísimos procesos personales y profesionales. Quizás no se escribe por lo doloroso que han sido y por lo indefenso que uno se ha sentido. Sin embargo se trata, ni más ni menos, que de una reconstrucción de la acción profesional, de la formulación de nuevas formas de actuar y de nuevas sendas recorridas en el contacto diario con la gente. Importa apostar a la formación ética, no a una ética paranoica, rígida, encerrada en sí, coartada por el control, sino a una ética crítica, liberadora, proyectada al crecimiento y a la maduración. Seguramente esto requiere una **profunda transformación en el modelo de Universidad**,

reorientada en el sentido de procesos de construcción de conocimientos en interacción [Pág.211] con la sociedad. La práctica en comunidad, desde esta óptica, constituye una perspectiva relevante para repensar la formación del psicólogo.

«Nosotros trabajamos mucho con los estudiantes. Antes de trabajar hacen una recorrida por el barrio y una de las cosas es esa, qué pasa con la ropa. Está la fantasía de vestirse de pobres. Al ser las estudiantes jóvenes, las gurisas del barrio las toman como modelos y miran cómo vienen vestidas. La salud también pasa por cómo nos sentimos corporalmente y cómo nos presentamos. Desde que bajamos del ómnibus estamos en rol. Hay una cantidad de variables que no tienen la protección de las cuatro paredes. Se está más desprotegido y por tanto hay que cuidarse mucho» (E.6).

«No sé por qué veo estas cuestiones como éticas. Tal vez son obstáculos que, cuando se desacomodan, saltan los aspectos negativos. Ante la pérdida del rol, tener claro el rol y los límites. Buscar beneficios personales es algo que se sale de lo que consideramos el ejercicio correcto o adecuado del rol. No sucede mucho porque lo cuidamos. Pero fuera del servicio sí lo he visto o supervisado. Por ejemplo, al trabajar en una población, con todas las dificultades que implica, cuidarse de los mil enganches posibles. Se puede entrar en enganches personales que en la comunidad tienen otra dimensión distinta que en lo terapéutico (donde también es grave pero se puede controlar de otra manera). En la comunidad genera consecuencias serias, pérdida del respeto y de la confianza, distorsión del trabajo. Hablamos de un saber colectivo construido a partir de los saberes de cada uno. Una salida de rol puede ser un ejercicio de poder inadecuado. Puede darse un salto a un ejercicio profesional que supone un ejercicio de poder» (E.6).

«Para algunos integrantes del equipo de psicólogos, la relación con la gente y el intercambio de saberes, les resultaba complicado. Tenían problemas con los chicos, que les caían pesados. Por tratar de ayudar se metían muy en lo subjetivo de los jóvenes, y de repente les decían 'lo que pasa es que te está pasando tal cosa porque te pasó tal otra'. Cada contacto que buscaban era como una charla profunda y de repente los pibes venían a jugar ping-pong. En cambio, ellos se les acercaban, se les ponían al lado y les empezaban a hablar. Había elementos para contactarse desde otro lugar, ayudarlos más en cuanto a objetivos y orientaciones en general, no buscar elementos psicológicos cuando tampoco había demanda de ellos. Alguna vez les pasaba algún problema y querían hablar de algo concreto. Pero no buscaban, no estaban tampoco acostumbrados a hablar de su vida, no era lo que pedían» (E.1).

«Algo que el equipo-encontraba decisivo para poder trabajar o no con esta población era el tema del miedo a estos muchachos. Eso es realmente un impedimento. No quiere decir situarse en la omnipotencia de [Pág.212] no nos va a pasar nada y no ser consciente de los riesgos. Ubicarse en un lugar analítico, de interpretar lo que está pasando, manejarse con los límites, con los riesgos, pero no ser asustadizo. Ninguno puede ser neutral; pero en el acercamiento a esta población uno no puede ir cargado de prejuicios de que son malos, mandras, etc. Tener la posibilidad de abordarlos como personas que son, como nos lo planteamos también en un consultorio. Otra cosa a tener en cuenta es la libertad con respecto a los paradigmas profesionales; hay que ser capaz de construir un rol nuevo, de interactuar con los otros y con los otros roles profesionales, de generar un nuevo saber, ser flexible, poco rígido y poco ortodoxo» (E.2).

«Al principio me preguntaba si lo que hacía era o no psicológico o psicoanalítico; mi formación corre por ahí. Lo de crear me costaba. Ese dilema me comió mucho tiempo, pues esperaba tener grandes actuaciones como para que se notara mi aporte específico como psicóloga. Fui aprendiendo a no tener miedo a ir armando cosas y no estar tan atada al modelo típico. Animarse a crear tiene que ver con la necesidad de tener el

encuadre adentro. Conversaciones que se podrían tener en un consultorio, no hay que tener miedo a tenerlas en el cordón de la vereda. En definitiva, abris un espacio de escucha y autoentendimiento. El encuadre no pasa por lo externo; puedes escuchar, buscar sentidos y conectar cosas» (E.13).

«Un psicólogo que trabaje en comunidad tiene que aprender a trabajar interdisciplinariamente y leer mucho sobre lo que se ha hecho para no estar investigando cosas que tienen su historia y no pueden saltarse. Tiene que ser un psicólogo que no tenga una especificidad. Tiene que saber bastante pero no solamente lo que tiene que ver con psicología comunitaria. Tiene que ser una persona creativa, y estar dispuesto a trabajar con ensayo y error. Y hay que ser medio Quijote también, los logros son muy pocos, dan mucha alegría porque cuestan tanto, pero sabes que luchas contra molinos de viento; la política de este país no apunta a lo mismo que apuntamos nosotros» (E.5).

«Pensando en la formación del psicólogo, uno no puede pedirle a un profesional que empiece a trabajar determinadas éticas, cuando su formación ha ido en otra dirección. Tendríamos que pensar la formación. Esto supone reconsiderar una ética universitaria pasada de moda, toda una situación del país y del continente, el constante proceso de transformación, la exclusión social. Para formar un psicólogo uno tiene que saber primero para qué, quienes lo forman y por qué formarlo en esa dirección; son discusiones que a nivel universitario los psicólogos nos debemos. Eso sería una reflexión ética. Yo no pienso en códigos, cuestiones a las que uno adscribe o no; pienso en pragmáticas de vida, qué estamos haciendo, para qué, cómo. La ética es una actitud de reflexión. Si me obligaran a exigir un posicionamiento ético, diría que por lo menos reflexionemos sobre lo que hacemos, para qué lo hacemos, cómo lo [Pág.213] hacemos y quien se beneficia con lo que hacemos. Un investigador no puede guiarse sólo por lo que la vida le indica; también hay un deseo de investigar algo. Si no hay deseo no hay investigación, esa avidez de descubrir indagar y saber más. Diría que la ética del investigador también es una ética muy interesante. Esta ética prioriza la pregunta qué es, en cambio la ética paranoica se basa en la defensa y el control. Que no quede que yo digo esta-debe-ser-la-ética-que-se-debe-tener, porque me contradeciría. Vivimos en un mundo en que las cosas se naturalizan rápidamente y perdemos rápidamente el sentido de las cosas. El planteo nietszcheano de trasvaloración de valores, qué valor tienen los valores, vale decir bajo qué condiciones se produjeron; si uno considera que esto es bueno, ¿por qué? ¿Qué me hace pensar eso?» (E.9).

«Aunque parezca obvio decirlo, este es un servicio universitario de docencia y extensión. Debe ser incluido en el concepto de extensión universitaria, dentro de la concepción fuera de moda de universidad latinoamericana. Dicho sea de paso, la ética también está fuera de moda. Se propone generar espacios de extensión, formación e investigación. La formación de un psicólogo universitario es impensable sin esta trilogía, necesariamente tiene que incluir la posibilidad de colocar la problemática social-comunitaria como elemento rector de la formación» (E.9).

«Me pregunto si no es muy tardío esperar hasta cuarto ciclo para introducir sistemáticamente la reflexión ética en la formación del psicólogo. Seguramente se me responderá que se hace antes, que se hace en muchas instancias, pero yo sé que no se hace sistemáticamente y que en casi ningún caso está explícito, excepto en los programas de cuarto ciclo. Es sin duda un avance, pero ¿qué pasa con los docentes? ¿Tenemos los docentes formación para esto? (y cuando digo formación estoy pensando en algo más que en el sentido común, o la voz de la experiencia). Obviamente esto va mucho más allá del trabajo en comunidad; pero como sigo pensando en cuestiones de

cierto grado de generalidad, dudo que haya muchas cosas específicas de lo comunitario y no aplicables a otras actividades» (R.2).

A este punto, parece oportuno retornar sobre las diferencias y contradicciones entre una ética heterónoma y una ética autónoma. Cornelius Castoriadis distingue adecuadamente entre una y la otra. En el caso de la ética heterónoma, la ley debe ser aceptada y acatada sin que exista lugar para interrogante alguno. La heteronomía responde al estado por el cual los principios, los valores, las leyes, las normas y las significaciones son dadas de una vez para siempre, sin que los sujetos tengan posibilidad de obrar sobre los mismos. Los individuos son fragmentos de la institución y responden a la ley de la sociedad; su función es reproducir tanto una como a la otra. El funcionamiento de los individuos reproduce y perpetúa la ley.

[Pág.214]

La sociedad crea su propio sistema de interpretaciones; es un sistema de interpretaciones más bien que decir que contiene un sistema de interpretaciones; percibe todo ataque contra dicho sistema de interpretaciones como una amenaza seria contra su propia identidad. Un ejemplo extremo de heteronomía nos lo ofrece la psicosis paranoica. El paranoico crea de una vez para siempre su propio sistema interpretativo, como un sistema rígido, que lo abarca todo. El sujeto no tiene posibilidad de volver a actuar para modificarlo. Nada puede entrar en su mundo sin adecuarse a las reglas indiscutibles del sistema. A similitud con todas las formas de dogmatismo, el paranoico crea un cerco en torno a sí mismo, absolutiza las normas a las cuales adhiere y cae en la más completa heteronomía.

El comportamiento dogmático se encuentra asociado con un profundo miedo a la libertad. De ahí que, toda actitud distante, crítica frente a las certezas absolutas, sea considerada por el dogmático como espontaneísta y permisiva. Paulo Freire retorna permanentemente sobre la postura dogmática, tanto del reaccionario como del progresista. «Esa es siempre la certeza de los autoritarios, de los dogmáticos: que saben lo que las clases populares saben y lo que necesitan, aún sin hablar con ellas. Por otro lado, lo que las clases populares ya saben en función de su práctica social, es tan irrelevante y desarticulado, que no tiene ningún sentido para los autoritarios y las autoritarias. Lo que tiene sentido para ellos y ellas es lo que viene de sus lecturas y lo que escriben en sus textos. Lo que les parece fundamental e indispensable es lo que ya saben sobre el saber y que, en forma de contenidos, debe ser depositado en la conciencia vacía de las clases populares. Si alguien, por el contrario, asumiendo una posición democrática, progresista, defiende también la democratización de la organización programática de los contenidos, la democratización de su enseñanza, la democratización, en suma, del curriculum, los autoritarios lo consideran espontaneísta y permisivo, o poco serio» (Freire, 1996:111).

Una ética heterónoma se complementa con una cultura del conformismo. Quien es conformista permanece en la actitud infantil de aceptar las normas sin cuestionarlas. La sociedad actual crea esta dependencia infantil en virtud de la fusión, en el imaginario social, con entidades reales tales como líderes, instituciones, teorías. En tal sentido, la crisis de civilización actual se caracteriza por una verdadera retirada hacia el conformismo (Castoriadis, 1993a).

La ética autónoma debe articularse con una política de la autonomía. En el plano del sujeto la autonomía supone una nueva relación entre uno mismo y el propio inconsciente. En este sentido, Castoriadis complementa la expresión de Freud, cuando éste sostiene: «Donde estaba el ello, yo debe sobrevenir». Y lo hace añadiendo: «Donde estoy yo, el ello debe surgir» (Castoriadis, 1989:1,174-5). En realidad, la heteronomía supone [Pág.215] la represión de una imaginación radical; por tanto, la autonomía

requiere recuperar el enorme potencial que todos poseemos y que hasta ahora está confinado. No se trata solamente del dominio de la conciencia sobre el inconsciente. Existe también el deseo y el inconsciente se ha transformado en el lugar de los deseos, exigencias y expectativas asignadas al sujeto por parte de otros. Desde esta perspectiva, el sujeto termina diciendo lo que otros han dicho por él.

Autonomía significa también que mi discurso y mis deseos deben ocupar el lugar de los discursos y de los deseos de los otros, que están en mí, que me dominan y que impiden la construcción de mis proyectos. Se trata de construir otra relación entre lucidez y función imaginaria, entre conciencia y deseo. El deseo nunca podrá ser eliminado y sin el deseo no podríamos ser humanos. El deseo está en el centro de una postura ética que no se reduce sólo a la lucidez de la racionalidad. En tal sentido, construir y recuperar constantemente la autonomía nunca puede significar que la conciencia ahogue el deseo y que el Yo desplace del todo al Ello. Somos también deseo y éste debe emerger. Una racionalidad negadora del deseo termina destruyendo toda autonomía, puesto que le quita al sujeto la capacidad de imaginación. «Ello» también tiene que emerger. Nadie se vuelve autónomo de un momento para otro. La autonomía es una conquista, un proceso complejo, donde la fuerza de lo instituyente necesita pujar permanentemente contra la avidez de lo instituido por transformarse en referente absoluto. Pero esta nueva relación requiere instituciones sociales que garanticen la autonomía. Lo que sólo es posible en un sistema verdaderamente democrático, donde todos los ciudadanos tengan la posibilidad de llegar a decisiones colectivas a través de un proceso de deliberación.

De ahí que una democracia que propicie la autonomía, renuncia a toda garantía última y no conoce otra limitación que la proveniente de la participación de los ciudadanos en la toma de las decisiones. Es el único sistema que corre riesgos, porque no contiene seguridades absolutas. El totalitarismo no corre riesgo en tanto considera que puso punto final a todo lo que es riesgo en la historia; es la negación absoluta de la autonomía. En tal sentido, la autonomía no es una experiencia solitaria; es una empresa en común, una existencia plural, el flujo de una intersubjetividad permanente. La autonomía no es un cerco, sino que es apertura y supone necesariamente rupturas respecto a formas sociales y personales que generan una dependencia en nuestras decisiones éticas. Autonomía no es, pues, ni soledad, ni omnipotencia; es construcción plural, sentido del límite a sabiendas de que la sociedad nunca puede ser transparente; es autoinstitución colectiva. En palabras del propio Castoriadis: «Así llegamos a la idea de que lo que define una sociedad autónoma es una actividad de autoinstitución explícita y lúcida, el hecho de que ella misma se da su ley [Pág.216] sabiendo que lo hace. Esto nada tiene que ver con la ficción de una transparencia de la sociedad. En menor medida aún que un individuo, la sociedad nunca puede ser transparente a sí misma. Pero puede ser libre y reflexiva; y esa libertad y esa reflexión pueden ser ellas mismas objetos y objetivos de su actitud instituyente» (Castoriadis, 1994:215).

A riesgo de simplificar, podría decirse que la ética heterónoma responde más bien a lo instituido, en la medida en que se convierte en absoluto y niega la creatividad del imaginario radical. Mientras que la ética autónoma se corresponde con la fuerza de lo instituyente, en tanto asumido como tal, es decir, como principio de creatividad por parte de los sujetos. La sociedad instituyente es en y por la creación de significaciones imaginarias sociales. La institución es presentificación de significaciones instituidas. La sociedad instituida no se opone a la sociedad instituyente como un producto terminado en relación a una actividad creativa; más bien, lo instituido expresa la estabilidad relativa de las formas instituidas, por las cuales lo imaginario radical puede tener existencia como realidad histórico-social. Si existe oposición cuando lo instituido se absolutiza y se transforma en único referente, rechazando las posibilidades de nuevas

formas de institucionalización. El movimiento se detiene, la creatividad cesa y sólo es ético aquel comportamiento que resulta de la conformidad con las normas e interpretaciones vigentes en la sociedad. En cambio, en la sociedad autonómica se articulan estructuras dadas y obras materializadas, por un lado, con lo que estructura y materializa. Es la unión y la tensión de la sociedad instituyente y de la sociedad instituida, de la historia hecha y de la historia que se hace (Cornelius Castoriadis, 1989, 1994, 1997).

Puede sostenerse que, en tanto una ética heterónoma da lugar a una ética autoritaria, la ética de la autonomía sólo es compatible con una ética de la libertad. Erich Fromm ha desarrollado sabiamente estos conceptos en términos de ética autoritaria y ética humanista (Fromm, 1991).

Como bien lo analiza Fromm, una ética autoritaria se basa en un concepto y en un ejercicio de la autoridad irracional. El poder articulado con el temor, constituye la base de la autoridad irracional. El poder es ejercido sobre la gente; ya se trata de un poder físico, económico, cultural, simbólico. Es un poder que conserva y refuerza las relaciones de asimetría. La autoridad se configura como algo distinto de los sujetos. Posee poderes que no están al alcance de nadie. Establece distancias y barreras imposibles de franquear. Es una autoridad que crece en tanto más se separa. Como también puede acercarse, pero para anular al otro. La dependencia no es una situación de la cual se parte, sino que es la condición inherente al ser humano. Una relación que no es posible superar, sino que es necesario fomentar y fortalecer. Por ello, el temor a la desaprobación y la necesidad de aprobación constituyen los motivos casi exclusivos de todo juicio ético. Se actúa [Pág.217] éticamente bajo la presión del miedo, de la ley y de la sanción. Desde esta perspectiva no es posible una conciliación entre autoestima y ética. Tanto más éticamente se comporta la persona, tanto más debe estar sometida al sacrificio, la resignación y la culpa. El ideal kantiano de una síntesis entre ética y felicidad es inalcanzable.

Cuando este modelo de autoridad y de poder es internalizado, contribuye a la configuración de una identidad e identificación violentas. «El hombre se convierte así no sólo en esclavo obediente, sino en el riguroso capataz, que se trata a sí mismo como su esclavo» (Fromm, 1991:165).

La ética heterónoma es profundamente destructiva, aún cuando actúe bajo el disfraz de la virtud y de la entrega. De esta manera, lo más bajo en el hombre puede reaparecer bajo el disfraz de lo más elevado; lo irracional puede reaparecer bajo las formas de la pseudo virtud y el moralismo. Paso a paso van siempre juntos el moralismo con la obediencia y sumisión, el fanatismo con la devoción ideológica y una rígida actitud conservadora con el reforzamiento de la dependencia (Erikson, 1967:169-78). La ética heterónoma, recurre a la educación para someter a los educandos y anular sus capacidades de pensar y actuar. La orientación de una ética autoritaria es improductiva, en tanto no busca desarrollar capacidades y poderes. El poder es entendido como poder sobre, dominación, anulación, paralización de la vida «Cuando carece de potencia, la forma de relación del hombre con el mundo se pervierte, convirtiéndose en un deseo de dominar, de ejercer poder sobre otros como si fueran cosas (...). El dominio nace de la impotencia y a su vez la acrecienta, pues si un individuo puede forzar a otro a que le sirva, su propia necesidad de ser productivo se va paralizando gradualmente» (Fromm, 1991:103). De ahí que jamás un educador que no sea un creador podrá pretender estimular la creatividad en los educandos; la creatividad negada a sí mismo se revierte en la negación de la creatividad de los otros, generando un proceso circular que fortalece la concentración del poder-dominación. Una ética heterónoma socava, pues, la confianza en sí mismo y en los demás. Erik Erikson nos ha alertado acerca de las

consecuencias patógenas sobre el desarrollo, provocadas por el fracaso de la confianza básica y de la confianza en los demás (Erikson, 1967: 178).

La heteronomía, en tanto negación de la imaginación, no permite descubrir las potencialidades de la realidad. Sólo ofrece una lectura cristalizada e inmodificable de la realidad. Por ello, el realismo no es lo opuesto de la patología, sino su complemento. La persona que es incapaz de leer la realidad asume actitudes similares a las del psicótico, quien construye un mundo interior, dentro del cual se fortalece y adquiere confianza. La verdadera realidad ha sido eliminada y sustituida por una realidad interior. No puede leer la realidad en tanto la está mitificando constantemente.

[Pág.218]

Una ética de la autonomía y de la libertad recurre al concepto de autoridad basado en la confianza. Quien ejerce la autoridad no necesita intimidar, ni explotar, ni amenazar. La autoridad crece en la medida en que se somete a la crítica y al control. El concepto de poder cambia substancialmente, transformándose en un poder que despierta los poderes de la gente; por ello mismo, el poder circula, tiene carácter provisorio, reclama constantemente participación activa. La educación adquiere relevancia, no como proceso de sumisión a la autoridad, sino como desocultamiento del poder que la autoridad del educador pretende ejercer sobre los educandos. Un proceso lento, arduo, donde se produce un pasaje de la negación de la propia situación de opresión a su reconocimiento. Paulo Freire recuerda que Fromm entendió la práctica educativa de los círculos de cultura como expresión de un psicoanálisis socio-cultural. «Una práctica educativa así -me dijo (se refiere a Fromm) en el primer encuentro que tuvimos por mediación de Iván Illich y en que le hablé de cómo pensaba y hacía la educación- es una especie de psicoanálisis histórico, socio-cultural y político» (Freire, 1996:52). Precisamente **el psicoanálisis se orienta al incremento de la autonomía del sujeto**. El autoanálisis, la sinceridad y la autoaceptación de nosotros mismos son, para el psicoanálisis, un acto ético necesario y fundamental. Toda interpretación -en el proceso terapéutico- debe facilitar la continuación de los procesos de autoformación y liberar al sujeto de los síntomas debilitadores (Wallwork, 1994: 301-11).

Por ello, una ética de la libertad tiene necesariamente una orientación productiva, en tanto tiende a la realización de las capacidades de todos y de cada uno de los sujetos. La productividad de los sujetos se asienta en sus poderes. Es una ética que busca desarrollar el poder entendido como poder de, o sea, como capacidad y como producción. Para una ética de la autonomía, la anulación de sí o de los otros, la resignación, así como cualquier forma de violación de la integridad personal y colectiva, constituyen actitudes reñidas con los valores éticos. El sentido de la vida está dado por esta orientación productiva, por el desarrollo de nuestros poderes y por la capacidad de despertar poderes en los demás. Para Fromm el temor irracional a la muerte proviene del hecho de no haber sabido o logrado vivir en forma productiva. «Morir es dolorosamente amargo, pero la idea de tener que morir sin haber vivido es insoportable» (Fromm, 1991: 177).

Creer y madurar en la libertad requiere el desarrollo de una actitud de confianza y esperanza. Como lo señala Erikson: «**La esperanza** es la primera y la más indispensable de las virtudes inherentes al hecho de estar vivo. Otros han llamado confianza a esta profunda cualidad y yo he utilizado este término para referirme a la actitud psicosocial positiva más temprana; pero para que la vida persista, la esperanza debe mantenerse (...). Los [Pág.219] terapeutas saben que un adulto que ha perdido toda esperanza hace una regresión a un estado tan inanimado como el que un organismo vivo es capaz de soportar (...). La esperanza es la creencia perdurable en la posibilidad de realizar deseos fervientes, a pesar de las oscuras urgencias y rabias que caracterizan el comienzo de la

existencia. La esperanza es la base ontogenética de la fe» (Erikson, 1967:90-2). Para una ética autónoma, la cuestión de la esperanza se encuentra estrechamente ligada a una decisión que depende de nosotros. Depende del valor que tengamos para ser nosotros mismos. Sin esta decisión, no se opera cambio alguno y terminamos aceptando la realidad, amoldándonos a ella. De ahí que esperanza y autonomía se reclamen mutuamente. La esperanza necesita de decisiones y riesgos que sólo provienen de quienes están dispuestos a transformar la realidad. A su vez, la autonomía se conquista continuamente bajo el impulso de un horizonte que no se ciñe a los límites de la realidad.

[Pág.220]

CONCLUSIONES.

A lo largo de lo expuesto, hemos dado cuenta de un proceso de investigación que buscó articular componentes teóricos con relevamientos de campo, mediante el recurso a entrevistas y a reuniones de autoinvestigación. Abordamos el espacio comunitario como un espacio desafiante para la Psicología. Ante todo, porque requiere repensar y elaborar teoría desde una práctica colectiva con las poblaciones, sus organizaciones y sus redes. En tal sentido, nos parece que no existe una teoría de la Psicología Comunitaria (al menos a lo que al campo ético se refiere), sino más bien un modo y método de elaborar teoría. **El espacio comunitario es multi-articulador**, en cuanto permite y requiere el aporte de diversas orientaciones teóricas, con una mirada crítica, sin dejarse monopolizar por una en particular. A lo largo de la investigación, buscamos mostrar cómo, para las diversas problemáticas y dimensiones éticas señaladas, era posible recurrir a la contribución de abordajes teóricos diversos los cuales, muchas veces, se presentan como incompatibles.

En segundo lugar, el espacio comunitario es desafiante por su naturaleza necesariamente interdisciplinaria, en tanto **la complejidad de la realidad no puede ser aprehendida por una sola disciplina, sino que requiere ser abordada desde diversos ángulos, suponiendo la construcción de una disciplina holística**. Sin embargo, al cierre de esta investigación corresponde destacar que el carácter interdisciplinario no apareció en forma destacada. Esto puede ser debido al objetivo de la investigación, que más bien apuntaba a la problemática y dimensión ética del trabajo del Psicólogo en la comunidad y que, por ello mismo, al instrumentar procedimientos metodológicos [Pág.221] acordes, dificultó percibir el carácter interdisciplinario. También puede ser debido a que muchas de las prácticas de los psicólogos en las comunidades no han avanzado aún lo suficiente hacia la integración en equipos multidisciplinarios. Es probable que esto se explique por lo relativamente novedoso del trabajo de la Psicología con comunidades.

Pensar nuevos paradigmas significa construir la complejidad. Ahora bien, la complejidad no la elabora una disciplina aislada, sino disciplinas que se transforman al construir un objeto común. Estamos convencidos de que, en muchas profesiones, prima la parcelación, las estructuras feudales, las teorías consagradas, las especialidades incuestionadas, los poderes cristalizados. Esto se refleja en estructuras universitarias compartimentadas, pesadas y con una gran dificultad de aportar en forma integral a nuestra sociedad. Programas y experiencias de extensión que buscan modificar este tipo de abordaje, se encuentran ante ingentes dificultades y son sometidos a desgastes con consecuencias nefastas. Por ello, la práctica de las/los psicólogas/os en las comunidades nos parece de importancia relevante, tanto para las comunidades como para los procesos de aprendizaje de los profesionales y de los estudiantes.

Hechas estas observaciones preliminares y, adentrándonos en el terreno específico de la ética, podemos señalar las siguientes conclusiones como resultado de esta investigación.

1a) Ciertamente, modelos basados en formulaciones y valores universales preconcebidos y apriorísticamente formulados, impiden en forma total la aprehensión de la realidad. Parten ya de esquemas supuestos y están más preocupados por verificar la teoría y la ética preconcebida que por transformarlas desde la realidad. Responden a una institucionalidad con aspiraciones de incuestionabilidad o a teorías que se afincan en una estructura psicosocial de carácter dogmático. Terminan disciplinando y ahogando la expresión del deseo. En tal sentido, una ética del deseo no puede ser expresión de un universalismo abstracto. Los psicólogos y educadores no podemos ahogar el deseo y las voces de la gente, suplantándolos con nuestros deseos y nuestras voces. La tarea comunitaria aúna voces distintas; es necesariamente polifónica y no monocorde.

2a) Aquí radica un conjunto de dificultades señaladas a lo largo de esta investigación. En términos simples podríamos enunciarlas diciendo que constatamos un desacoplamiento entre el discurso y las prácticas. **Discursos participativos no siempre se corresponden con prácticas participativas.** En realidad, este divorcio y esta flagrante contradicción tienen que ver con una determinada concepción del conocimiento asentada en un **paradigma de la simplificación**. Desde este paradigma resulta difícil pensar el aprendizaje como proceso de construcción y de negociación de [Pág.222] culturas y saberes. Más bien se tiende a pensar desde uno de los saberes y se cae en la negación autoritaria del otro o en una postura condescendiente, que es también autoritaria. El paradigma de la simplificación es la expresión de una ética heterónoma: lo diverso es pensado como lo otro, a lo que hay que llegar para conquistar, someter o educar. Lo otro se vuelve lo mismo, en tanto copia de nuestro saber. Se corresponde con el modelo de beneficencia, en cuanto sostiene que el psicólogo y el educador conocen de antemano lo que es bueno para el educando y para la comunidad. Es un paradigma fuertemente centrado en el poder y en la institucionalidad.

3a) Desde dicho paradigma es inviable comprender la participación y protagonismo de las comunidades. O, mejor dicho, la participación es comprendida como una ausencia que es preciso llenar; como una carencia. El paradigma de la simplificación se identifica con el proyecto de la modernidad y con su idea lineal y acumulativa del progreso. Si el progreso es desarrollo creciente, sólo hay lugar para lo que Paulo Freire irónicamente llamó fatalismo liberador, dos palabras que encierran una contradicción. Ahora bien, esta idea del progreso es inseparable de una conciencia esclarecida. El educador sabe lo que es bueno, valioso, éticamente recomendable, porque es intérprete del progreso. Si, por el contrario, apostamos a una sociedad democrática basada en el protagonismo y deliberación de los ciudadanos, el trabajo comunitario debe ser resignificado y la participación debe surgir desde una determinada manera de concebir el poder. El poder entendido, no como poder sobre o como poder en lugar de, sino como poder de, como posibilidad de alentar y fortalecer las capacidades de poder que están presentes en las poblaciones con las que trabajamos. Lo que necesariamente requiere de una ética de la autonomía. Autonomía no es negación de ciertas dependencias, pues en tanto crecemos y construimos juntos nos necesitamos mutuamente. **Autonomía es negación y ruptura de la sumisión, es reafirmación del poder y de la capacidad de crítica.** Queremos, sin embargo, alertar acerca de que esta concepción constructivista del aprendizaje y esta ética de la autonomía configuran una tarea ardua y una conquista permanente. Son impensables si no adherimos a un paradigma de la dialogicidad. Necesitan partir de las formas de participación y de reproducción del saber de las comunidades, así como de sus redes vinculares ya existentes.

4a) La investigación nos fue mostrando que diversidad, pluralidad y complejidad no parecen ser monopolio de una ética con carácter débil. Es verdad que las corrientes posmodernas nos han sensibilizado por la diversidad, por la incertidumbre, por la búsqueda, por la comunicación, por la pluralidad de relatos. En tal sentido, parece que una ética de la autonomía deba enriquecerse del aporte de la posmodernidad, en tanto es [Pág.223] una ética que rechaza los abordajes etnocéntricos. Sin embargo, hay una posmodernidad que diluye la diversidad en fragmentación. Pero, además, al exaltar la diversidad impide construir la unidad en la diversidad. No podemos comprender la diversidad sin fortalecer aquellas condiciones que la hacen posible y sin rechazar aquellas amenazas que la pueden diluir o destruir. La diversidad florece desde una ética de la autonomía basada en el reconocimiento, la dignidad y la justicia. Lo cual exige de parte de los psicólogos y educadores, no sólo una nueva ética, sino una nueva estructura psicológica abierta a la diversidad y comprometida con la tarea de construir la unidad desde la diversidad.

5a) El reconocimiento de la autonomía y la afirmación de un paradigma de la complejidad nos reclaman superar todo reduccionismo. Históricamente hemos asistido a la emergencia de varias formas de reduccionismo. La investigación nos enfrentó a una forma que por momentos invalidaba cualquier análisis. La denominamos eticismo, en tanto pretende explicar la acción del psicólogo en las comunidades, sólo desde la perspectiva de los valores éticos. Si bien podemos comprenderlo como manifestación de una profunda crisis ética, no podemos compartirlo. Que la ética tenga importancia en el trabajo comunitario, educativo y político, no cabe duda. Otra cosa es que se pretenda reducir todo a ética, con lo cual desaparece la misma connotación de lo que es y no es ético, pues no se sabe de qué estamos hablando. El trabajo comunitario está animado por una profunda opción ética, que la hemos identificado como una ética de la autonomía. En virtud de dicha opción ética, las comunidades tienen el derecho y la obligación de exigir que sus profesionales sean competentes. Quien no planifica adecuadamente, quien no investiga, quien no utiliza métodos y técnicas apropiadas, quien no actúa con rigurosidad demuestra, por sobre todo, incompetencia profesional. Y su incompetencia es también incompatible con una opción ética, si bien no se reduce a ésta.

Estas y otras conclusiones surgidas de la investigación no son exclusivas de la ética del psicólogo en su trabajo con las comunidades. Son compartidas con otras profesiones y con los educadores que se desempeñan en las comunidades. La ética de la autonomía constituye una apuesta al desarrollo de las identidades y de las comunidades. A su protagonismo y al desafío de trabajar en forma interdisciplinaria y sobre la base de un aprendizaje interlocutorio. La tarea no es simple, pero vale la pena, sobre todo en una época en que la hegemonía neoliberal y la actual crisis de civilización pretenden convencernos de que la única salida es el refugio en el privatismo, la apuesta a la competencia y la resignación ante la exclusión. La constatación de una creciente desagregación social nos está convocando a fortalecer los espacios públicos, como práctica democrática y como posibilidad real de construir poder compartido y [Pág.224] autonomía. La Psicología sabe que ésta no es tarea fácil, pues requiere, no sólo un cambio en nuestras conciencias, sino un cambio en nuestra personalidad, en nuestras identidades y, necesariamente, un cambio en nuestras estructuras inconscientes. Quizás aquí radica uno de los aportes más novedosos e insustituibles de las/los psicólogas/os que trabajan en las comunidades: sensibilizarnos por el cambio integral -tanto en lo colectivo como en lo personal- así como por la necesidad de percibir los límites y por volvernos conscientes de la potencialidad y originalidad arraigados en lo más profundo de nuestras identidades. [Pág.225]

BIBLIOGRAFÍA

ADAMSON GLADYS, El Trabajo Comunitario desde la Psicología Social, Ediciones Cinco, Buenos Aires, 1989.

AGUERRE. L -RUDOLF S., El psicólogo en el trabajo comunitario. Historiando un poco, en El psicólogo: roles, escenarios y quehaceres, Giorgi et al, Roca Viva, Montevideo, 1991.

ANDERSON PERRY, El despliegue del neoliberalismo y sus lecciones para la izquierda, en rev. Pasos, 66 (jul-ago. 1996), 23-31.

ASSMANN HUGO, Paradigmas educacionais e corporeidade, Piracicaba, Ed. Unimep, 1994.

ALEM T.-RODRIGUEZ M.-PROCEP. Educación y Diversidad, La Paz, Procep. 1997.

APEL KARL-OTTO, Transformation éter Philosophie, Frankfurt am Main, Suhrkamp, tomos I y II, 1972-3 (trad. en español de Adela Cortina, La transformación de la Filosofía, Madrid, Ed. Taurus, 1985a).

227

Una ética de la responsabilidad en la era de la ciencia, Buenos Aires, Ed. Almagesto, 1985 b.

Estudios Éticos, Barcelona, Ed. Alfa, 1986.

BAREMBLITT GREGORIO, Compendio de análise institucional e outras correntes: teoría e prática, S. Pablo, E d. Rosa dos Tempos, 1995.

BARNETT P EARCE, Nuevos modelos y metáforas comunicacionales: el pasaje de la teoría a la praxis, del objetivismo al construccionismo y de la representación a la reflexividad, en Dora Fried Schnitman (organ.), Nuevos paradigmas, cultura y subjetividad, Buenos Aires, Ed. Paidós, 1994,265-289.

BARRENECHEA C.-BONINO M.-CELIBERTI A.-CIGANDA E.-ECHENIQUE E.-ECHENIQUE L., Acción y participación comunitaria en salud, Montevideo, Ed. Nordan, 1993.

BEAUCHAMP TOM McCULLOUGH L. Ética médica. Las responsabilidades morales de los médicos, Barcelona, Ed. Labor, 1987.

BELMARTINO S.- BLOCH C., Participar ¿quienes? ¿Para qué? ¿Con qué instrumentos?, en Rev. Salud y Sociedad, Año 2,9 (1985).

BERLINGUER GIOVANNI, Ética, salud y medicina, Montevideo, Ed. Nordan, 1994.

BERNSTEIN BASILE, Langage et clases sociales. Codes sociolinguistiques et controle social. París, Ed. De Minuit, 1975.

BLEGER J., Psicoanálisis del encuadre psicoanalítico, en Simbiosis y Ambigüedad, Paidós, Buenos Aires, 1984.

El grupo como institución y el grupo en las instituciones, en La institución y las instituciones, Kaes, R. et al, Ed. Paidós, Buenos Aires, 1996.

BOFF LEONARDO, Ecología, mundialita, mística. L'emergenza di un nuovo paradigma, Asís, Cittadella Edrtrice, 1993.

228

La posmodernidad y la miseria de la razón liberadora, en revista Pasos, 54 (1994), 11-5.

BRACCINI R.-GIORGI V.- GONZÁLEZ R.. KLASSE E., TULIO A. El trabajo del psicólogo en las policlínicas barriales, en El psicólogo: roles, escenarios y quehaceres, Giorgi y otros, Roca Viva, Montevideo, 1991.

BRICCHETTO O, «Encuadre», clases de la Escuela de Psicología Social, Buenos Aires, Ed. Cinco, 1983.

BRUNER JEROME. Acción, pensamiento y lenguaje, Madrid, Ed. Alianza, 1989.

Acts of Meanings, Harvard College, 1990 (trad. en español de Gómez- Linaza, Actos de Significado. Más allá de la revolución cognitiva, Madrid, Ed. Alianza, 1995).

CÁMARA RICARDO, El hombre tiene hoy terror de inexistencia, en Aportes, Revista de la Esc. E. Pichon-Riviére, 5(1997), 57-70.

CARRASCO J. C. Situaciones límite y Psicología Alternativa, en Giorgi y otros, El psicólogo: roles, escenarios y quehaceres, Montevideo, Ed. Roca Viva, 1991.

CARDENAL FERNANDO, Poder y ética: perspectiva desde la educación popular, en Alforja, Educación Popular, Democracia y Desarrollo, San José de Costa Rica, Ed. Cep, 1994, 77-85.

CARLEVARO PABLO, Progresos y limitaciones en el desarrollo del Programa Apex, en revista Educación y Derechos Humanos, Serpaj, 24 (1995), Suplemento, 11-21.

CASTORIADIS CORNELIUS, L'institution imaginaire de la société, París, Ed. du Seuil, 1975 (trad. en español de Antonio Vicens, La institución imaginaria de la sociedad, vol.1 y 2, Barcelona, Ed. Tusquets, 1989).

Le monde morcelé, París, Ed. du Seuil, 1990 (trad. en español por Ferrer y Torres, El mundo fragmentado, Montevideo, Ed. Nordan- Comunidad, 1993a).

229

El taparrabos de la ética, en Rev. Vuelta, 202(Set. 1993 b), 35-40.

Domaines de l'homme. Le carrefours du Labyrinthe II, París, ed. du Seuil, 1986 (trad. en español de Alberto Bixio, Los dominios del hombre. Las encrucijadas del laberinto, Barcelona, Ed. Gedisa, 1994).

La Montee de la Insignifiance. Le carrefours du Labyrinthe IV, París, Ed. du Seuil, 1996 (trad. en español de Alejandro Pignato, El avance de la Insignificancia, Buenos Aires, Ed. Eudeba, 1997).

CETRULO RICARDO, Desarrollo local en la perspectiva de la acción cultural. Articulación de la dimensión cultural, política y económica, en Anke van Dam- Sergio Martinic- Gerhard Peter, Cultura y política en educación popular: principios, pragmatismo y negociación, La Haya, Cesó, 1995, 195-246.

CORAGGIO JOSÉ LUIS, Economía y Educación en América Latina. Notas para una agenda de los 90, en Papeles de CEAAL, 4(1992).

Desarrollo humano y política educativa en la ciudad latinoamericana, en La Piragua, Revista Latinoamericana de Educación y Política, 9 (1994), 92- 98.

Desarrollo Humano, Economía Popular y Educación, Buenos Aires, Ideas-Rei-Aique Grupo Editor, 1995.

CORTINA ADELA, Ética comunicativa, en Victoria Camps-Osvaldo Guariglia -Fernando Salmerón, Concepciones de la ética, Madrid, Ed. Trotta, 1992, 177- 199.

Ética del discurso y bioética, en Domingo Blanco-José Perez-Luis Sáez, Discurso y realidad. En debate con K. O. Apel, Madrid, Ed. Trotta, 1994, 75-89.

CHOMSKY NOAM-DIETERICH HEINZ, Democracy and Markets in the New World Order, 1995 (trad. en español de César Ramos. La sociedad global. Educación, Mercado y Democracia, México, Ed. Joaquín Mortiz, 1995).

DABAS ELINA, Red de redes. Las prácticas de la intervención en redes sociales, Buenos Aires, Ed. Paidós, 1993.

230

DABAS ELINA-NAJMANOVICH DENISE (comp), Redes. El lenguaje de los vínculos. Hacia la reconstrucción y el fortalecimiento de la sociedad civil, Buenos Aires, Ed. Paidós, 1995.

DELEUZE GILLES, Différence et répétition, París, PUF, 1968 (trad. en español de Alberto Cardin, Diferencia y Repetición, Madrid, Ed. Júcar, 1988).

1990.

Pourparlers. 1972-1990, Paris, Les Editions de Minuit.

DELEUZE GILLES-GUATTARI FÉLIX, L'Anti-Oedipe. Capitalisme et schizophrénie, Paris, Ed. de Minuit, 1972 (trad. en español de Francisco Momge, El Anti Edipo. Capitalismo y esquizofrenia, Barcelona, Ed. Paidós, 1995).

Mil plateaux (capitalisme et schizophrénie), Paris, Ed. de Minuit, 1980 (trad. en español de José Vázquez, Mil mesetas. Capitalismo y esquizofrenia, Valencia, Pre-textos, 1994).

DUSSEL ENRIQUE, Proyecto ético filosófico de Charles Taylor, ética del discurso y filosofía de la liberación, en Signos, Anuario de Humanidades, 7 (1993), 15-60.

Apel, Ricoeur, Rorty y la filosofía de la liberación, con respuestas de Apel y Ricoeur, México, Univ. de Guadalajara, 1993.

ELVIRA JUAN C. Diálogo intercultural, tradición y ética discursiva (¿Es posible una complementariedad entre K.O. Apel y A. MacIntyre?), en Domingo Blanco-José Pérez-Luis Sáez, Discurso y realidad. En Debate con K. O. Apel, Madrid. Ed. Trotta, 1994, 159-176.

ERIKSON ERIK, Insight and Responsibility, Nueva York, Ed. Norton, 1963 (trad. en español de Noemí Roseblatt, Ética y Psicoanálisis, Buenos Aires, Ed. Paidós, 1967).

FALS BORDA ORLANDO, Conocimiento y poder popular. Lecciones con campesinos de Nicaragua, México y Colombia, Bogotá, Ed. Siglo XXI, 1985.

Por un conocimiento vivencial, en Jorge Osorio-Luis Weinstein, La fuerza del arco iris. Movimientos sociales, 231

derechos humanos y nuevos paradigmas culturales. Santiago de Chile, Ceaal, 1988, 9-19.

Posmodernismo y responsabilidad social, en La Piragua, Revista Latinoamericana de Educación y Política, 9 (1994), 69-71.

FERNANDEZ A. M. El campo grupal, Nueva Visión, Buenos Aires, 1989.

FERRANDO JORGE (coord.), Cuando el encuadre no cuadra, Montevideo, Ed. Roca Viva, 1992.

FORRESTER VIVIANE, L'horreur économique, Paris, Ed. Arthème Fayard, 1996 (trad. en español de Daniel Zadunaisky, El horror económico, Buenos Aires, E. Fondo de Cultura Económica, 1997).

FERULLO A, Sobre el psicólogo y la Psicología Comunitaria, en Abordajes en Psicología Comunitaria, Tucumán, Escuela Superior de Psicología, 1993.

FOUCAULT MICHEL, Microphysique du pouvoir (trad. en español de Varela-Álvarez, Microfísica del poder, Madrid, Ed. La Piqueta, 1980).

La verdad y las formas jurídicas, México, Ed. Gedisa, 1983.

El antiedipo: una introducción a la vida no fascista, en Revista Archipiélago, 17, 88-91.

FUMAGALLI C., Proceso corrector en el ámbito institucional, clases de la Escuela de Psicología Social, Buenos Aires, Ed. Cinco, 1981.

FRANÇA OMAR, Psicoética, en rev. Relaciones, 102 (nov.1992), 19-21.

FREIRE PAULO, Paulo Freire conversando con educadores, Montevideo, Ed. Roca Viva, 1990.

The Politics of Education. Culture, Power and Liberation, Massachusetts, Bergin-Garvey Publ., 1985 (traden español de Silvia Horvath, La naturaleza política de la educación, Barcelona, E. Planeta-De Agostini, 1994a).

232

Educación y participación comunitaria, en Castells-Flecha-Freire-Giroux-Macedo-Willis, Nuevas perspectivas críticas en educación, Barcelona, Ed. Paidós, 1994b, 83-96.

Pedagogía de la Esperanza. Un reencuentro con la Pedagogía del oprimido, México, Ed. Siglo XXI, 1996.

FROMM ERICH, Man for Himself, Nueva York, Holt, 1947 (trad. en español de Heriberto Morck, Ética y Psicoanálisis, México, Ed. Fondo de Cultura Económica, 1991).

GADAMER HANS-GEORG, The problem of historical consciousness, en Paul Rabinow-William Sullivan, Interpretative Social Science. A reader, Berkeley, Univ. of California Press, 1979, 103-160.

Reasons in the Age of Science, Cambridge, The MIT Press, 1982.

Wahrheit und Methode, Tübingen, Mohr, 1975 (trad. en español de Ana Agud-Rafael de Agapito, Verdad y Método. Fundamentos de una hermenéutica filosófica. Salamanca, Ed. Sígueme, 1988).

Über die Verborgenheit der Gesundheit, Frankfurt, Suhrkamp Verlag, 1993 (trad. en español de Nélica Machain, El estado oculto de la salud, Barcelona, Ed. Gedisa, 1996).

GALENDE EMILIANO, De un horizonte incierto. Psicoanálisis y Salud Mental en la sociedad actual, Buenos Aires, Ed. Paidós, 1997.

GANDUGLIA NÉSTOR, 15 años de teatro barrial y una canción desesperada, Montevideo, Ed. Yoea, 1996.

GARCÍA CANCLINI NÉSTOR, Consumidores y ciudadanos. Conflictos multiculturales de la globalización, México, Ed. Grijalbo, 1995.

Comunidades de consumidores. Nuevos escenarios de lo público y la ciudadanía, en Beatriz González Stephan (comp.), Cultura y Tercer Mundo, Caracas, Ed. Nueva Visión, 1996, 1-17.

GEERTZ CLIFFORD, Local knowledge. Further essays in interpretative anthropology, Nueva York, Basic Books, 1983 (trad. en español de 233

López Sargados, Conocimiento local. Ensayo sobre la interpretación de las culturas, Barcelona, Ed. Paidós, 1994).

The Interpretation of Cultures, Nueva York, Basic Books, 1973 (trad. en español de Alberto Bixio, La Interpretación de las Culturas. Barcelona, Ed. Gedisa, 1995).

After the Fact. Two Countries, Four Decades, One Anthropologist, Massachusetts, Harvard Univ. Press, 1995 (Trad. en español de Miguel Aramburu, Tras los hechos. Dos países, cuatro décadas y un antropólogo, Barcelona, Ed. Paidós, 1996a).

Los usos de la diversidad, Barcelona, Ed. Paidós, 1996b.

GIORGI VÍCTOR, Soportes teóricos de la Psicología comunitaria, Bs. As, Jornadas Universitarias de Ps. Comunitaria, 1993.

La salud comunitaria y la formación del Psicólogo, Bs. As, Jornadas Universitarias de Ps. Comunitaria, 1993.

La participación comunitaria en salud: ¿mito y realidad?, en rev. Aportes, Año 1,1(1994).

GIORGI V.- CARRASCO J.C.- OTROS, El psicólogo: roles, escenarios y quehaceres, Montevideo, Ed. Roca Viva, 1992.

GIORGI V.- **REBELLATO J. L.**- NARI Ma. Incidencia de la cultura neoliberal sobre la salud, sus técnicos y sus Instituciones, en Segundas Jornadas de Psicología Universitaria, Montevideo, Ed. Multiplicidades, 1995, 261-269.

GIRARD RENE, To Double Business Bound, Baltimore, Johns Hopkins University Press, 1978, (trad. en español de Alberto Bixio, Literatura, mimesis y antropología, Barcelona, Ed. Gedisa, 1984).

La violence et le sacre, París, Ed. B. Grasset, 1972 (trad. en español de Joaquín Jordá, La violencia y lo sagrado, Barcelona, Ed. Anagrama, 1995).

GIRARDI GIULIO. Dalla dipendenza alla pratica della liberta. Una comunita d'accoglienza a interroga e interroga, Roma, Ed. Borla, 1990.

234

La conquista, ¿con qué derecho?, Madrid, Ed. Nueva Utopía, 1992.

Para una internacional de la Esperanza, México, ponencia presentada en el Encuentro Intercontinental por la humanidad y contra el neoliberalismo (no publicada), 1996.

GIROUX HENRY, Theory and resistance in education. A pedagogy for the opposition, Massachusetts, Ed. Bergin-Garvey, 1983 (trad. en español de Ada Méndez, Teoría y resistencia en educación. Una pedagogía para la oposición, México, Ed. Siglo XXI, 1992).

Teachers as Intellectuals. Toward a Critical Pedagogy of Learning, Massachusetts, Ed. Bergin-Garvey, 1988 (trad. en español de Isidro Arias, Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje, Barcelona, Ed. Siglo XXI, 1990).

Disturbing pleasures: learning popular culture, Nueva York-Londres, Ed. Roulledge, 1994 (trad. en español de José Tosaus, Placeres Inquietantes. Aprendiendo la cultura popular, Barcelona, Ed. Paidós, 1996).

GÓMEZ M.-RUDOLF S., Reflexiones sobre Ética y Psicología, en Revista Universitaria de Psicología, 3(1993), 15-21.

GONZÁLEZ M.-CHACON F.-MARTINEZ M., Psicología comunitaria, Madrid, Ed. Visor, 1993.

HABERMAS JÜRGEN, Legtimations probleme im Spatkapitalismus, Frankfurt am Main, Suhrkamp, 1973 (trad. en español de J. L. Etcheverry, Problemas de Legitimación en el capitalismo tardío, Buenos Aires, Ed. Amorrortu, 1975).

Erkenntnis und Interesse, Frankfurt am Main, Suhrkamp, 1968 (trad. en español de Manuel Jiménez, Conocimiento e Interés, Madrid, Ed. Taurus, 1982).

Zur Logik der Sozialwissenschaften, Frankfurt am Main, Suhrkamp, 1982 (trad. en español de M. Redondo, La Lógica de las Ciencias Sociales, Madrid, Ed. Tecnos, 1988a).

Theorie des kommunikativen Handelns, Frankffurt am Main, Suhrkamp Verlag.1981 (trad. española de Manuel Redondo. Teoría de la Acción

235

Comunicativa, Buenos Aires, Ed. Taurus, vol.I 1989a, vol.II 1990).

Der Philosophische Diskurs der Moderne, Frankfurt am Main,Suhrkamp,1985 (trad. en español de Manuel Redondo, El Discurso Filosófico de la Modernidad, Buenos Aires, Ed. Taurus, 1989b).

Vorstudien und Ergänzungen zur Theorie des kommunikativen Handelns, Frankfurt am Main, Suhrkamp,1984 (trad en español de Manuel Redondo, Teoría de la acción comunicativa: complemento y estudios previos, Madrid, Ed. Cátedra, 1989c).

HARNECKER MARTA, Nueve Tesis sobre la Democracia en los gobiernos de participación popular de América Latina, en rev. América Libre. 6 (1994), 40-52.

HERNÁNDEZ ISABEL y otros, Saber Popular y Educación en América Latina, Buenos Aires, Ed. Búsqueda, 1985.

HINKELAMMERT FRANZ, Las armas ideológicas de la muerte, San José de Costa Rica, DEI, 1981.

Critica a la Razón Utópica, S. José de Costa Rica. DEI.1984.

La fe de Abraham y el Edipo Occidental, San José de Costa Rica, DEI, 1989.

Democracia y Totalitarismo, San José de Costa Rica, DEI, 1990.

Sacrificios humanos y sociedad occidental, San José de Costa Rica, DEI, 1991.

La lógica de la exclusión del mercado capitalista mundial y el proyecto de liberación, en Maryse Brysson (coord.), *Resistir por la vida*. San José de Costa Rica, DEI, 1994a, 87-114.

Circuito económico, sacrificialidad y alternativas al capitalismo, en *Rev. Multiversidad*, 4 (1994b), 49-60.

Cultura de la esperanza y sociedad sin

236

exclusión. San José de Costa Rica, DEI, 1995.

JARA ÓSCAR, *Aprender desde la práctica. Reflexiones y experiencias de educación popular en Centroamérica*, San José de Costa Rica, Alforja, 1989.

La vitalidad de la educación popular ante las apuestas neoliberales, en Alforja, *Educación popular, democracia y desarrollo*. San José de Costa Rica, CEP, 1994, 57-66.

Tomando distancia. La educación popular mirada desde otro ángulo, en Ceal-Dimensión Educativa, *Educación Popular. Refundamentación*, Bogotá, Dimensión Educativa, 1996a, 83-94.

Incidir en la Historia desde la Práctica Latinoamericana de Educación Popular, en *rev. Contexto & Educaáo*, 41(ener.-mar.1996b), 67-78.

JUNG MO SUNG, *Neoliberalismo y pobreza. Una economía sin corazón*, San José de Costa Rica, DEI, 1993.

Desejo Mimético, Exclúáo social e cristianismo, en *Rev. Persp. Teol.* 26 (1994), 341-356.

KAES R, *Realidad psíquica y sufrimiento en las instituciones*, en Kaes y otros, *La institución y las instituciones*, Buenos Aires, Ed. Paidós, 1996.

KUHN THOMAS, *The Structure of Scientific Revolutions*, Chicago, University of Chicago Press, 1962 (trad. en español de Agustín Contin, *La estructura de las revoluciones científicas*, México, Ed. Fondo de Cultura Económica, 1986).

KÜNG HANS, *Projekt Weltethos*, 1990 (trad. en español de Gilberto Canal, *Proyecto de una ética mundial*, Barcelona, Ed. Planeta-Agostini, 1994).

KYMLICKA WILL, *Contemporary Political Philosophy. An Introduction*, Oxford, Clarendon Press, 1990.

237

LACLAU, ERNESTO. *New Reflexions on the Revolution of Our Time*, Ed. Verso, 1990 (trad. en español de Ernesto Laclau, *Nuevas reflexiones sobre la revolución de nuestro tiempo*, Buenos Aires, Ed. Nueva Visión, 1993).

LOLAS FERNANDO, *Bioética y salud mental: reflexiones para latinoamericanos*, en *Acta psiquiát. psic. Amér. Lat.* 37 (1991a), 11-2.

Biomedicina y calidad de vida: análisis teórico, en *Acta psiquát. psicol. Amér. Lat.*, 37 (1991 b), 25-30.

LORENZER ALFRED, *Ober den Gegenstand der Psychoanalyse oder Sprache und Interaktkn*, Frankfurt, Suhrkamp Verlag, 1973 (trad. en español de José L. Etcheverry, *Sobre el objeto del psicoanálisis: lenguaje e interacción*, Buenos Aires, Ed. Amorrortu, 1976).

LOUREAU RENE, *El análisis institucional*, Buenos Aires, Ed. Amorrortu, 1975.

LÓWY MICHAEL, *La dialéctica marxista del progreso y el actual desafío de los movimientos sociales*, en *¿Hay alternativa al capitalismo?* Congreso Marx Internacional, Buenos Aires, Ed. K&ai, 1996, 110-9.

MACINTYRE ALASDAIR, *After Virtue*, Nueva York, Univ. of Notre Dame Press, 1984 (trad. en español de Amelia Valcárcel, *Tras la Virtud*, Barcelona, Ed. Grijalbo, 1987).

Whose Justice? Which Rationality? Nueva York, University of Notre Dame Press, 1988.

MARTINIC SERGIO, Relación comunicativa y organización de la conversación en experiencias de interacción social, en van Dam-Martinic-Peter (comp.), Cultura y política en educación popular: principios, pragmatismo y negociación. La Haya, CESO, 1995, 101-121.

La construcción dialógica de saberes en contextos de educación popular, en Ceaal-Dimensión Educativa, Educación Popular. Refundamentación, Bogotá, Dimensión Educativa, 1996, 65-82.

MATURANA HUMBERTO, El sentido de lo humano. Santiago de Chile, Ed. Dolmen, 1995.

238

MCLAREN PETER, Pedagogía crítica, resistencia cultural y la producción del deseo, Buenos Aires, Ed. Aique-Ideas, 1994.

MEJIA MARCO RAÚL, Educación política y popular para la nueva época. Reconstruyendo el poder para el nuevo tejido social, en Rev. Servicio Social y Sociedad, 43 (1993), 5-43.

Recepción y uso de la educación popular: hacia una comprensión de sus aprendizajes, en Anke van Dam-Sergio Martinic-Gerhard Peter (ed), Cultura y política en educación popular: principios, pragmatismo y negociación. La Haya, CesO, 1995, 265-308.

Pedagogía, política y poder: deconstruyendo escenarios para reconstruir actores, en La Piragua, Revista Latinoamericana de Educación y Política, 12-13 (1996a), 19-30.

Reconstruyendo la transformación social. Movimientos sociales y educación popular. Bogotá, Cooperativa Editorial Magisterio, 1996b.

MENENDEZ E. Modelo médico hegemónico y atención primaria, en H. Spinelli y otros (eds.), Segundas Jornadas de Atención Primaria en Salud, Buenos Aires, Grupo Editor, 1988.

Algunos comentarios sobre la práctica médica en relación con la atención primaria de salud, en rev. Salud y Sociedad, Año 5, 16(1988).

El modelo médico y la salud de los trabajadores, en F. Basaglia, La salud de los trabajadores, México, Ed. Nueva Imagen, 1978.

MEPV, Educación Popular y Pedagogía de la diversidad. Memoria del Taller Nacional, La Paz, Ed. Garza Azul, 1996.

MORIN EDGAR, Introduction á la pensée complexe, París, ESF Ed., 1990 (trad. en español de Marcelo Pakman, Introducción al pensamiento complejo, Barcelona, Ed. Gedisa, 1994a).

239

La noción de sujeto, en Dora Fried Schnitman (org.), Nuevos paradigmas, cultura y subjetividad, Buenos Aires, Ed. Paidós, 1994b, pp. 67-84.

Epistemología de la complejidad, en Dora Fried Schnitman (org.), Nuevos paradigmas, cultura y subjetividad, Buenos Aires, Ed. Paidós, 1994c, pp. 421-42.

NUÑEZ CARLOS, Resignifiquemos los signos de nuestra América, en Alforja, Educación Popular, Democracia y Desarrollo, San José de Costa Rica. CEP. 1994, 67-76.

OLIVE LEÓN (comp.), Ética y diversidad cultural, México, Fondo de Cultura Económica, 1993.

OSORIO MARQUES M. Aprendizagem na mediação social do aprendido e da docência, Ijuí. Ed. Unijui, 1995.

Um outro paradigma de educação, en revista Contexto & Educado, 42(abr-jun. 1996a), 19-29.

La pedagogía de la neo modernidad o la pedagogía de la interlocución de los saberes en la educación popular, en La Piragua, Revista Latinoamericana de Educación y Política, 12-13 (1996b), 1-9.

La pedagogía de la neo modernidad o la pedagogía de los saberes en la educación popular, en Ceaal-Dimensión Educativa, Educación Popular. Refundamentación, Bogotá, 1996c, 47-63.

OSORIO JORGE, La educación de adultos y jóvenes y la enseñanza transversal: apuntes para la discusión, en Osorio-Rivero (comp.), Construyendo la modernidad educativa en América Latina. Nuevos desarrollos curriculares en la educación de personas jóvenes y adultas, Lima, Orealc-Unesco-Ceaal-Tarea, 1996, 261-73.

PÉREZ D.-MEJIA M. R. De calles, parches, calladas y escuelas. Transformaciones en los procesos de socialización de los jóvenes de hoy, Bogotá, Cinep, 1996.

PONTUAL PEDRO, Construyendo una pedagogía democrática del poder, en La Piragua, Revista Latinoamericana de Educación y Política, 11 (2do.semestre 1995), 25-35.

240

PORTILLO JOSÉ, Ética y salud pública, en Rev. Relaciones, 146 (julio 1996), 8-9.

RAGGIO ALEJANDRO, La violencia de la técnica y la técnica de la violencia. Notas acerca de la dimensión ética de nuestras prácticas, Ponencia presentada en la Jornada Internacional «Violencia y Psicoanálisis», Porto Alegre, abril de 1992.

REBELLATO JOSÉ LUIS, Ética y Práctica Social, Montevideo. Eppal, 1989.

Poder, participación popular y construcción de nuevos paradigmas, en Rev. Multiversidad, 2 (Marzo 1992), 25-47.

La encrucijada de la ética. Neoliberalismo, Conflicto Norte-Sur, Liberación, Montevideo, Ed. Nordan, 1995.

La dimensión ética en los procesos educativos, en La Piragua Revista Latinoamericana de Educación y Política, 12-3 (1996a), Ensayo, 174-195.

Ética y Calidad de vida en el desarrollo de una práctica social transformadora, en Servicio Paz y Justicia-Uruguay, Los derechos humanos: un horizonte ético. Curso a distancia, Montevideo, Serpaj, 1996b, Vol.II, 73-124.

Charles Taylor: Modernidad, ética de la autenticidad y la educación, en Rev. Educación y Derechos Humanos. Serpaj, 28(1996c), Suplemento, 13-26.

El aporte de la educación popular a los procesos de construcción de poder local, en Revista Multiversidad, 6 (1996d), 23-39.

Desde el olvido a la construcción de una ética de la dignidad, en Historia, violencia y subjetividad, III Jornadas de Psicología Universitaria, Montevideo, Ed. Multiplicidades, 1996e, 27-31.

241

Jurgen Habermas. El aprendizaje como proceso de construcción dialógica, Montevideo, 1997 (próxima publicación).

La construcción de poder local y el aporte de la educación popular, ante el avance neoliberal, Montevideo, 1997 (próxima publicación).

RICOEUR PAUL, Soi-même comme un autre, Paris, Ed. Du Seuil, 1990 (trad. en español de Agustín Neira, Sí mismo como otro, Madrid, Ed. Siglo XXI, 1996).

RIECHMANN J.-FERNANDEZ BUEY R, Redes que dan libertad. Introducción a los nuevos movimientos sociales, Barcelona, Ed. Paidós, 1994.

ROBIROSA M., CARDARELLI G., LAPALMA A., Turbulencia y planificación social, Buenos Aires, Ed. Siglo XXI, 1990.

RODRÍGUEZ BRANDAD C., A educação como cultura. San Pablo, Ed. Brasiliense, 1986.

Pensar a prática. Escritos de viagem e estados sobre a educação, San Pablo, Ed. Loyola, 1990.

RODRÍGUEZ NEBOT JOAQUÍN, Dispositivo y encuadre, en En La Frontera, Montevideo, Ed. Multiplicidades, 1995.

ROVALETTI MA. LUCRECIA (edit.), Ética y Psicoterapia, Buenos Aires, Ed. Biblos, 1995.

SAFORCADA E., La formación universitaria de profesionales de salud y su relación con los modelos médicos científico-europeos, mimeo.

SÁNCHEZ VIDAL ALIPIO, Intervención comunitaria: introducción conceptual, proceso y panorámica, en González M.-Chacón F.-Martínez M. Psicología comunitaria, Madrid, Ed. Visor, 1993, 170-86.

SCHVARSTEIN L-GUTMAN S. La organización convocante, Buenos Aires, Ed. Cinco, 1988.

SEARLE JOHN, Speech act: An essay in the Philosophy of Language, Cambridge, Cambridge Un.Press, 1980 (trad. en español de Luis Valdés, Actos de Habla, Madrid. Ed. Cátedra, 1980).

SERRANO GÓMEZ E., Legitimación y racionalización. Weber y Habermas: la dimensión normativa de un orden secularizado, Barcelona, Ed. Anthropos, 1994.

SLUZKI CARLOS E., Violencia familiar y violencia política. Implicaciones terapéuticas de un modelo general, en Dora Fried Schnitman (org.), Nuevos paradigmas, cultura y subjetividad, Buenos Aires, Ed. Paidós, 1994, 351-75.

TAYLOR CHARLES, Hegel, Cambridge, Cambridge University Press, 1975.

Interpretation and the Sciences of Man, en Paul Rabinow- William Sullivan (eds), Interpretive Social Science. A reader, Berkeley, University of California Press, 1979, 25-71.

Foucault: sobre la libertad y la verdad, en David Couzens Hoy (comp.), Foucault: A Critical Reader, Oxford, Basil Blackwell, 1986 (trad. en español de Antonio Bonano, Foucault, Buenos Aires, Ed. Nueva Visión, 1988a, 81-117).

Le juste et le bien, en Revue de Métaphysique et de Morale, 93 (enero- marzo, 1988b) 33-56.

Sources of the Self. The Making of the Modern Identity, Cambridge, Harvard University Press, 1989 (trad. en español de Ana Lizón, Fuentes del yo. La construcción de la identidad moderna, Barcelona, Ed. Paidós, 1996).

Propósitos cruzados, en Nancy L Rosenblum (dir), Liberalism and the Moral Life, Harvard University Press, 1991 (trad. en español de Horacio Pons, El liberalismo y la vida moral, Buenos Aires, Ed. Nueva Visión, 1993a, 177-201).

The malaise of modernity, House of Anansi Press, 1991 (trad. en español de Pablo Carbajosa, La ética de la Autenticidad, Barcelona, Ed. Paidós, 1994).

243

Multiculturalism and «The Politics of Recognition», Princeton, Princeton University Press, 1992 (trad. en español de Mónica Ultrilla, El Multiculturalismo y la Política del Reconocimiento», México, Ed. Fondo de Cultura Económica, 1993b).

TEALDI JUAN C., Silos y bioética. Racionalidad moral de las decisiones comunitarias, en Bol. Sanit. Panam., 109 (1990), 462-72.

TESTA M, Atención ¿Primaria o Primitiva? de la Salud, en H. Spinelli y otros, Segundas Jornadas de Atención Primaria en Salud, Buenos Aires, Grupo Editor, 1988.

THIEBAUT CARLOS, Neoaristotelismos contemporáneos, en Victoria Camps-Osvaldo Guariglia-Fernando Salmerón, Concepciones de la ética, Madrid, Ed. Trotta, 1992, 29-51.

THOMAS LAURENCE, La moralidad y el desarrollo psicológico, en Peter Singer, A companion to Ethics, Basil Blackwall, 1991 (trad. en español de Jorge y Margarita Vigil, Compendio de Ética, Madrid, Alianza Editorial, 1995, 621-635).

TERRA C.-GARCÍA R., ¿Podemos transformar la realidad social? Reflexiones desde una experiencia de pastoral social, Montevideo, Obsur, 1994.

TORRES ROSA MARÍA (org.), Educação Popular. Um encontro com Paulo Freire, S. Pablo, Ed. Loyola, 1987.

Discurso y práctica en educación popular, Quito, Centro de Investigaciones Ciudad, 1988.

TRISTRAM ENGELHARDT H, The Foundations of Bioethics, N. York. Oxford University Press, 1995 (trad. en español de Olga Domínguez, Los fundamentos de la bioética, Barcelona, Ed. Paidós, 1995).

UBILLA PILAR, Abriendo puertas en los procesos pedagógicos, políticos y organizativos, Montevideo, Ed. Eppal, 1996.

UGALDE ANTONIO, Las dimensiones ideológicas de la participación comunitaria en los programas de salud en Latinoamérica, en Cuadernos médico Sociales, 41(1987), 27-32.

ULLOA, F., Psicología de las instituciones, una aproximación psicoanalítica, s/d.

VATTIMO GIANNI, La fine della modernita, Turin, 1985 (trad. en español de Alberto Bixio, El fin de la modernidad. Nihilismo y hermenéutica en la cultura posmoderna, Barcelona, Ed. Gedisa, 1990).

Etica Della interpretazione, Turín, Rosenberg and Sellier (trad. en español de José L Etcheverry, Ética de la interpretación, Buenos Aires, Ed. Paidós, 1992).

Posmodernidad: ¿una sociedad transparente?, en Gianni Vattimo y otros, En torno a la posmodernidad, Barcelona, Ed. Anthropos, 1994.

VINAR MAREN MARCELO, Fracturas de memoria, crónicas para una memoria por venir, Montevideo, Ed. Trilce, 1993

VINAR MAREN, Itinerarios, en Revista Uruguaya de Psicoanálisis, 797 80 (1994), 213-226.

VIOGROSSI F.-GIANOTTEN V.-DE WITT., Investigación participativa y praxis rural. Nuevos conceptos en educación y desarrollo local, Santiago de Chile, CEAAL, 1988.

VÍTALE E.-MOREIRA R.-CASTRO G.-TOMMASINO H., La producción escondida. Problemática de los criadores de cerdos en los cantegriles de Montevideo, Montevideo, Área de Extensión de la Facultad de Veterinaria, 1997.

WALLWORK ERNEST, Psychoanalyais and Ethics, New Haven. Yate University Press, 1991 (trad. en español de Agustín Barcena, El Psicoanálisis y la Ética, México, Ed. Fondo de Cultura Económica, 1994).

WEINSTEIN LUIS, La conciencia humanista y los Derechos humanos, en Jorge Osorio-Luis Weinstein, La fuerza del arco iris. Movimientos sociales, derechos humanos y nuevos paradigmas culturales. Santiago de Chile, Ceaal, 1988, 21-36.

Salud y Autogestión, Montevideo, Ed. Nordan, 1988.

245

El desarrollo de la salud y la salud del desarrollo Montevideo, Ed. Nordan, 1995.

Una mirada a la relación entre ética y trabajo comunitario: una conversación abierta, en Rev. Enlace, 9 (1996), 6-13.

WELLMER ALBRECHT, Ethik und Dialog, Francfort del Main, Suhrkamp Verlag, 1986 (trad. en español de Fabio Morales, Ética y Diálogo. Elementos del juicio moral en Kant y en la ética del discurso, Barcelona Ed. Anthropos, 1994).

YOUNG ROBERT, *Critical Theory and classroom talk*, Clevedon Multilingual Matters, 1992 (trad. en español de Eloy Fuente, *Teoría crítica de la educación y discurso en el aula*, Barcelona, Ed. Paidós, 1993).
246

INDICE

Introducción 9

Capítulo 1: El horizonte ético en la construcción de nuevos paradigmas. 23

1. Ética y paradigma de la complejidad en una práctica social transformadora. 24
2. Ética y modelo de autonomía. 29

Capítulo 2: Ética: paradigma comunicativo, autenticidad y posmodernidad. 37

1. El aporte de un paradigma centrado en la comunicación. 38
2. Identidad y ética de la autenticidad. 42
3. Ética de la interpretación y posmodernidad. 56

Capítulo 3: Práctica social y ética con intencionalidad transformadora. 63

1. Exclusión: una provocación para una ética de la dignidad. 65
2. Protagonismo de los sujetos populares. Ética y Pedagogía del poder. 75
3. Actitudes y posturas éticas de los educadores en su trabajo con las comunidades. 79

Capítulo 4: Entre lo clínico y lo comunitario. Interrogantes éticos. 85

1. Psicología clínica y psicología en comunidad: ¿un divorcio entre modelos de salud?
2. Innovando en el campo comunitario. Hacia un acercamiento creativo entre clínica y comunidad.
3. Interrogantes éticos ante la novedad del encuadre en el espacio comunitario.

Capítulo 5: Lo ético en relación a lo organizacional. 103

1. La perspectiva institucional y las organizaciones vinculadas al trabajo comunitario.
 2. Conflictos en las organizaciones, tensiones éticas.
 3. La gestión cotidiana, las insatisfacciones y los sufrimientos en el trabajo comunitario.
- 247

Capítulo 6: La participación como territorio de contradicciones éticas. 123

1. Mito y ambigüedades de la participación.
2. Construyendo la participación en forma integral.
3. Participación, autonomía y procesos de aprendizaje.
4. Facilitar el protagonismo popular.

Capítulo 7: Actitudes éticas en la práctica del psicólogo con la comunidad. 145

1. Procesos de construcción de saberes. Aprendizajes interlocucionarios.
2. Decentramiento y aprendizaje de la escucha.
3. Las tensiones entre involucramiento y distancia.
4. El tema del dinero, unido a otros temas.

Capítulo 8: Ética de la autonomía y nueva subjetividad. 189

1. Ética y deseo. El compromiso del Psicólogo con la comunidad. 191
2. La diversidad y la ética del todo vale. 195
3. Autoanálisis y subjetividad. Hacia una ética de la autonomía. 211

Conclusiones. 221
Bibliografía. 227
248